Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570192
Centre d'intérêt: 751

Fall, Khadiyatoulah.

Enseigner le récit / Khadiyatoulah Fall, Anne Lavoie. -- [Chicoutimi] : Université du Québec à Chicoutimi, Publication PPMF-primaire, 1983.
2 vol. : ill. ; 28 cm.

En tête du titre: Guide pédagogique. Bibliogr.: vol. 1, f. 82-83, vol. 2, f. 147.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Perfectionnement des enseignants *Linguistique *Activité d'apprentissage *Guide pédagogique *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Récit

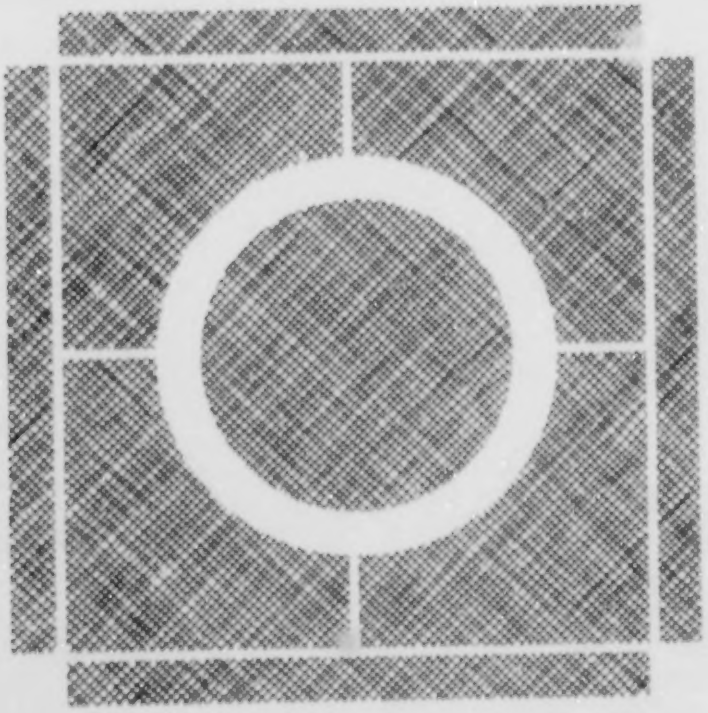
Le volume présente un ensemble de notions théoriques et d'exercices pratiques destinés aux enseignants du primaire et devant leur permettre d'approfondir leurs connaissances linguistiques sur la notion de récit. Il porte particulièrement sur les structures objectives qui sous-tendent le discours ainsi que sur les mécanismes de transformation de la langue en discours ou mécanismes de l'acte de communication. Suite à une définition du récit, l'ouvrage comprend des chapitres sur l'histoire, l'énonciation, la pragmatique, le geste et la cohérence. Un deuxième volume fournit à l'enseignant des suggestions d'activités d'apprentissage destinées à lui faciliter la transmission de ce savoir aux élèves du primaire. Ces exercices devraient permettre aux élèves de mieux maîtriser le récit du double point de vue de la compréhension et de la production.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - UQAC
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

Guide pédagogique

ENSEIGNER LE RECIT

VOLUME : 1



Khadiyatoulah Fall
Anne Lavoie

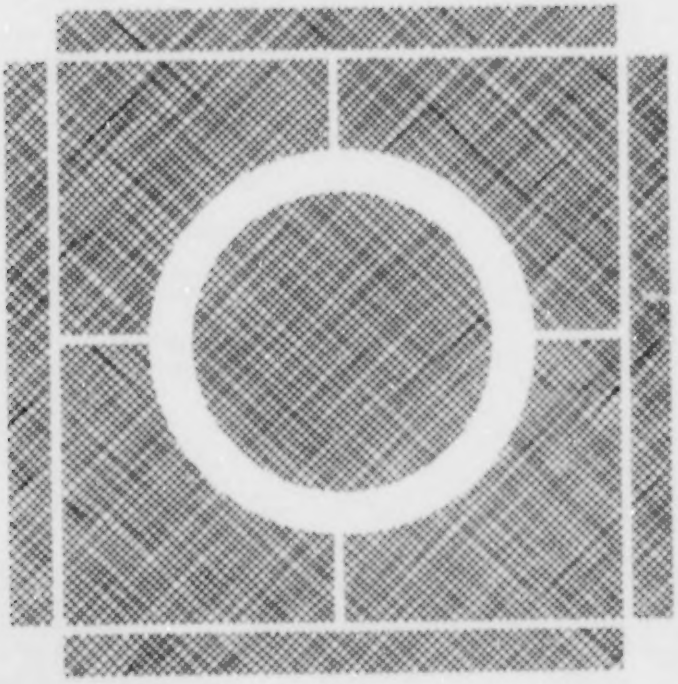
Université du Québec à Chicoutimi
Publication PPMF-primaire
Février 1983

EDUQ 8570192 A

Guide pédagogique

ENSEIGNER LE RECIT

VOLUME : 1



Khadiyatoulah Fall
Anne Lavoie

Université du Québec à Chicoutimi

Publication PPMF - primaire
Février 1983

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

0. D'UN GUIDE PÉDAGOGIQUE 4

1. UNE DÉFINITION DU RÉCIT 7

2. L'HISTOIRE 10
   2.1 Modèles narratifs 11
   2.2 Exercices d'application 16
      2.2.1 - Exercice 1 16
      2.2.2 - Exercice 2 17
      2.2.3 - Exercice 3 17
      2.2.4 - Exercice 4 18
      2.2.5 - Corrigés 19

3. L'ÉNONCIATION 25
   3.1 - Indices de mise en scène du locuteur 26
   3.2 - Indices de modalisation 28
   3.3 - Indices de mise en scène de l'allocutaire 28
   3.4 - Grille d'analyse 29
   3.5 - Exercices d'application 31
      3.5.1 - Exercice 1 31
      3.5.2 - Exercice 2 31
      3.5.3 - Exercice 3 32
      3.5.4 - Exercice 4 32
      3.5.5 - Corrigés 33

4. LA PRAGMATIQUE 37
   4.1 - Conditions pragmatiques en récit 39
   4.2 - Exercices d'application 40
      4.2.1 - Exercice 1 42
      4.2.2 - Exercice 2 43
      4.2.3 - Exercice 3 44

PAGE

5. LE GESTE 45

5.1 - Définition et mise en contact 46

5.2 - Exercices d'application 49

5.2.1 - Exercice 1 51

5.2.2 - Exercice 2 53

6. LA COHÉRENCE 57

6.1 - Répétition 58

6.2 - Progression 60

6.3 - Non contradiction 63

6.4 - Relation 65

6.5 - Mise au point 67

6.6 - Exercices d'application 68

6.6.1 - Exercice 1 69

6.6.2 - Exercice 2 71

6.6.3 - Exercice 3 74

6.6.4 - Corrigé de l'exercice 2 76

7. EN GUIDE DE CONCLUSION 79

8. BIBLIOGRAPHIE 81

0. D'UN GUIDE PÉDAGOGIQUE

Raconter s'avère être une activité fréquemment exploitée par les enseignants dans leur pratique pédagogique de tous les jours. D'une part, toute situation vécue par les élèves devient matière à être racontée: une visite zoo, les préparatifs de Noël, un spectacle de marionnettes, etc. D'autre part, les enseignants vérifient souvent la compréhension d'un conte lu aux élèves en demandant à ces derniers de le raconter à nouveau.

Et il faut dire que les enfants se prêtent volontiers à cette activité puisqu'elle est bien ancrée dans leur vécu quotidien. En effet, quel enfant n'adore pas raconter un événement survenu la veille à la maison, une découverte excitante, une histoire drôle entendue dans la cour de récréation?

Mais alors on pourrait croire que la grande expérience des enseignants et des élèves dans le domaine du raconter - ce que nous appellerons désormais le RÉCIT - écarte d'entrée de jeu la nécessité d'un guide pédagogique sur cet objet précis. Or, il n'en est rien, l'expérience n'excluant pas la relance et même la convoquant d'office.

S'inscrivant comme élément de relance, ce guide sur le récit présente un ensemble de notions théoriques et d'exercices permettant aux enseignants d'approfondir leurs connaissances en la matière et partant, d'élaborer une démarche pédagogique plus rigoureuse.

Au chapitre de la théorie, il s'agira donc de faire état des progrès accomplis ces dernières années par la science linguistique et littéraire dans l'étude des discours. Ces découvertes touchent principalement les structures objectives qui sous-tendent les discours, de même que les mécanismes de transformation de la langue en discours ou mécanismes de l'acte de communication.

Selon nous, les récentes découvertes concernant le récit ne doivent plus rester à la porte des classes de niveau primaire. Ce guide devrait aider l'enseignant à comprendre davantage les enjeux d'un récit; dès lors, il dégagera aisément ce qu'il faut retenir de cette théorie pour sa

pratique et saura comment travailler le récit activement et rentablement avec ses élèves.

1. UNE DÉFINITION DU RÉCIT

Globalement, la définition de base du récit se formule en ces termes: un récit, c'est TOUT TEXTE QUI RELATE UNE SUITE D'ÉVÉNEMENTS CONDITIONNÉS PAR L'UNITE D'UNE MÊME ACTION.

Autrement dit, tout récit doit être porteur de deux caractéristiques principales, à savoir la succession d'événements et l'intégration de ces événements dans la logique d'une même action (loi de cohésion). La première assure la spécificité du récit face à d'autres procédures discursives telles la description ou le commentaire, la seconde en fait autant face à une addition d'événements sans aucun lien entre eux. Nous devons donc retrouver ces deux caractéristiques dans tout récit, quelle que soit la nature du code - ou support - qui l'accueille (langage articulé, gestuelle, cinéma) ou la forme de sa manifestation (bande dessinée, conte, roman, légende).

La seconde caractéristique posée ci-haut, soit la loi de COHÉSION, demande à être examinée de plus près et ce, à l'aide des exemples que voici...

(1) «La voiture heurta le réverbère. Maman prépara le souper. Le tonnerre gronda.»

(2) «Ce soir-là, Charles ne dormit pas. Il fouilla la maison de fond en comble pour trouver son chien. Il interrogea les voisins et appela même la police.»

L'exemple (1) s'avère être une suite arbitraire de phrases dont chacune se clôture sur elle-même. En d'autres termes, à l'encontre du principe mis de l'avant par la loi de cohésion, on ne peut retenir un dénominateur commun aux différentes propositions - phrases élémentaires - de cette suite événementielle. Dans un vocabulaire plus technique, nous dirons que cette suite d'événements ne peut être condensée en une ou quelques FONCTIONS NOYAUX dont les différentes propositions de surface ne sont que des transformations.

L'exemple (2), quant à lui, respecte le principe de cohésion. En effet, il peut très bien être résumé par l'une de ces formules: «La quête de Charles pour trouver son chien» ou «Charles recherche son chien».

Mais là ne s'arrête pas la définition du récit, celui-ci obéissant à une troisième caractéristique fondamentale. Cette nouvelle caractéristique s'énonce comme suit: la suite événementielle du récit est régie par un ORDRE DE TRANSFORMATION d'une situation de départ (ou initiale) en une situation d'arrivée (ou finale). Signalons que situation de départ/ initiale et situation d'arrivée/finale ne sont pas événementielles; elles constituent plutôt des ÉTATS.

C'est donc le processus de transformation qui permet de mettre en place les événements du récit. Ces événements devront se succéder dans un ordre précis: ils répondent d'un SCHÉMA NARRATIF de base qui représente l'HISTOIRE.

Ajoutons que cette succession d'événements est racontée par une voix particulière, ce qui met en jeu différentes manières de raconter et diverses stratégies pour se faire comprendre. Les événements du récit, en tant que communiqués, répondent donc également de l'ÉNONCIATION et de la PRAGMATIQUE.

Avec ce dernier élément, nous abandonnons le champ de la définition pour aborder celui d'une analyse en profondeur de l'objet récit. Ainsi, les chapitres 2-3-4-5-6 traiteront en détail d'une PROBLÉMATIQUE du récit.

2. L'HISTOIRE

Premier élément de notre problématique, l'HISTOIRE s'avère être la succession des événements d'un récit. Plus précisément, l'histoire permet de relater des événements tel qu'ils se sont passés (ou se seraient passés) dans la réalité, soit simultanément ou les uns après les autres.

Ce chapitre propose, dans un premier temps, un survol de quelques modèles narratifs mis de l'avant par les chercheurs contemporains et, dans un second temps, des exercices d'application visant un approfondissement du modèle narratif retenu.

2.1 MODELES NARRATIFS

À compter du modèle narratif des contes populaires avancé par Vladimir PROPP, certains sémioticiens français ont campé des schémas plus larges pouvant être appliqués à n'importe quel type de récit.

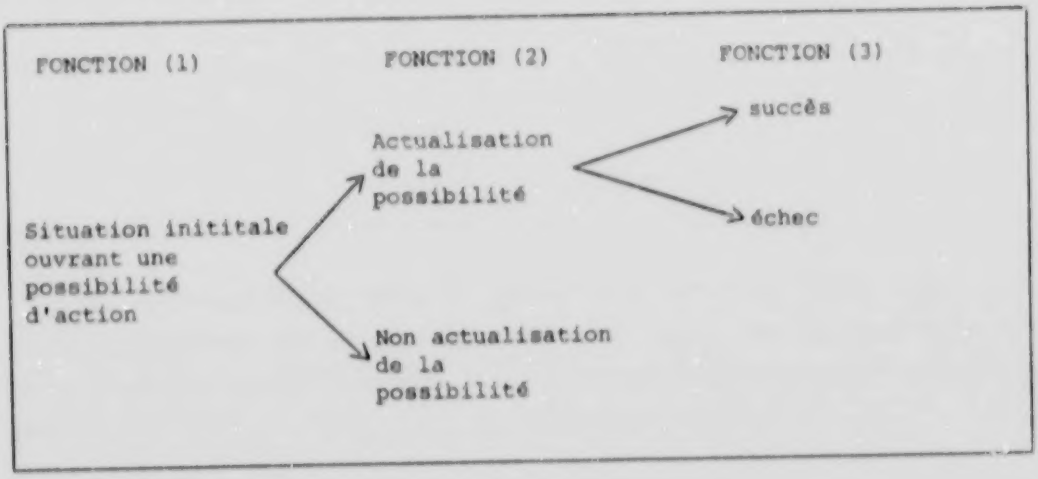
Pour une, la séquence* élémentaire de Claude BRÉMOND nous éloigne de la logique «automatiste» des fonctions (actions) de Propp, chacune des TROIS fonctions de la dite séquence étant plutôt porteuse d'une alternative.

Ainsi, la fonction (1), qui correspond à la situation de départ communément appelée situation initiale, ouvre une possibilité d'action. S'inscrivant en prolongement, la fonction (2) permet d'actualiser ou non cette possibilité d'action, c'est-à-dire d'accomplir ou non l'action proposée. Quant à la fonction (3), elle achève la séquence en un succès ou en un échec si l'actualisation de la possibilité d'action a été prise en charge, le contraire entraînant automatiquement un arrêt de la séquence à la fonction (2).

---

* Soit une suite d'événements unis par un rapport de solidarité et dont l'événement d'ouverture n'a pas d'antécédent ni l'événement de fermeture de conséquent.

La séquence élémentaire de Brémond, qui rappelle le modèle structurel traditionnel (introduction, développement, conclusion), peut être schématisée comme suit...



De Propp à Brémond, il y a donc eu innovation: on ne parle plus de fonctions pré-déterminées telles l'interdiction ou la transgression, mais bien de passage à l'acte ou non et d'un résultat. Globalement juste, le modèle de Brémond présente cependant des lacunes importantes.

En effet, pour une, la situation de départ n'enclenche pas le processus transformationnel (DYNAMIQUE TRANSFORMATIONNELLE) uniquement parce qu'elle présente une possibilité d'action: un événement particulier, que LARIVAILLE dénomme PROVOCATION, doit intervenir. Selon ce chercheur, la provocation a pour rôle principal de perturber la tranquillité ou l'équilibre de la situation initiale.

Par ailleurs, Larivaille signale que la troisième fonction de Brémond intègre deux moments très différents, soit le résultat ponctuel de l'acte transformateur (SANCTION) et la nouvelle situation d'équilibre occasionnée par tout le processus.

Afin de combler ces manques, Larivaille propose le modèle quinaire suivant...

Situation de départ	Événements			Nouvelle situation
Situation de départ	Dynamique transformationnelle			Nouvelle situation
1	Provocation 2	Action 3	Sanction 4	5

La SITUATION DE DÉPART constitue le début du récit. Elle permet de présenter les personnages du récit et de les camper dans un certain univers spatio-temporel (lieu et temps). Cette première partie ne pose qu'un ÉTAT de faits, nulle dynamique n'y est convoquée.

La PROVOCATION est l'événement qui vient perturber la situation d'équilibre initiale. Elle engage ainsi la dynamique transformationnelle.

L'ACTION correspond au mouvement qui permettra de redresser la situation maintenant déséquilibrée.

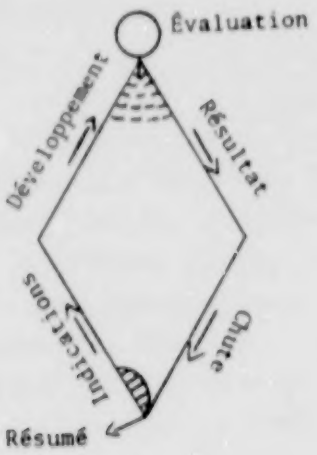
La SANCTION s'avère être le résultat ponctuel de l'action qui a rétabli l'ordre des choses.

La SITUATION D'ARRIVÉE ou situation finale présente un nouvel équilibre qui clôture soit une séquence, soit le récit tout entier. Cette situation finale constitue un nouvel état d'équilibre différent de celui de la situation initiale.

À ce stade de notre exposé, il faut signaler que le modèle de Larivaille a pour champ d'application le récit ÉCRIT. Cependant, ayant analysé des récits ORAUX, certains chercheurs américains et européens en sont arrivés à établir des schémas narratifs qui recoupent nettement celui de Larivaille.

Deux schémas retiendront plus particulièrement notre attention: celui de W. LABOV (1) et celui de J. WALETZKY (2)...

(1)



(2) Orientation + Complication + Évaluation + Résolution + Morale

De terminologies différentes, ces deux schémas s'apparentent nettement, le second ne constituant qu'une reprise du premier.

Absent chez Waletzky, le RÉSUMÉ de Labov permet de dévoiler le sujet du récit, ainsi que d'en révéler le but et l'intérêt. Amorce d'une communication de récit, le résumé peut être utilisé par le conteur qui désire s'introduire plus efficacement. Il n'a pas son pendant dans le modèle de Larivaille.

Les INDICATIONS ou l'ORIENTATION sont deux appellations différentes d'une même réalité, soit la mise en place du cadre physique et temporel dans lequel évoluent les actants (personnages). Cette partie du récit, dans laquelle on présente en outre une ou plusieurs possibilités d'action, correspond à la situation initiale de Larivaille.

Par la suite, Labov introduit le DÉVELOPPEMENT (action du récit) et, en cela, il rejoint plutôt le modèle de Brémond puisqu'il n'isole pas l'élément perturbateur.

Chez Waletzky, la COMPLICATION rejoint la provocation de Larivaille. Elle est suivie immédiatement de l'ÉVALUATION qui pose les réactions mentales du narrateur ou l'action physique (ou verbale) enclenchée suite à la perturbation. L'évaluation de Waletzky correspond donc à l'action de Larivaille.

Mais le terme ÉVALUATION est également employé par Labov. Chez ce dernier, l'évaluation devient une structure SECONDAIRE permettant au narrateur d'aiguiser l'intérêt de son auditoire par une insistance sur les singularités du récit. En d'autres termes, la présence ou l'absence des éléments d'évaluation ne perturbe pas le déroulement logique du récit mais elle modifie la «manière» de raconter ce dernier. Les éléments d'évaluation peuvent être répartis, selon le besoin, tout au long du récit mais ils se concentrent généralement en un FOYER au moment où l'action est enclenchée. On peut dire que l'évaluation de Waletzky rejoint celle de Labov au niveau des réactions mentales du narrateur, mais aussi qu'elle s'en éloigne en passant du niveau secondaire au niveau primaire de la structuration du récit.

Les termes RÉSULTAT et RÉSOLUTION désignent la conséquence immédiate qui découle de l'action effectuée pour redresser le déséquilibre. Ces deux termes correspondent donc à la sanction de Larivaille.

La CHUTE et la MORALE se recoupent globalement puisque toutes deux désignent le nouvel état d'esprit du narrateur ou la nouvelle situation découlant de l'épreuve de transformation. Elles rejoignent en cela la situation finale de Larivaille.

Bref, le récit, qu'il soit oral ou écrit, peut être représenté par le schéma narratif de Larivaille. Précisons cependant que ce schéma n'a trait qu'à la succession des événements dans un récit: les descriptions, commentaires et dialogues occupent eux aussi des fonctions particulières dans l'histoire et peuvent, à ce titre, étoffer le schéma narratif de base.

2.2 EXERCICES D'APPLICATION

En partant du schéma narratif de Larivaille (voir ci-contre), l'enseignant devra trouver les grandes articulations de l'histoire de quatre récits différents et ce, afin de vérifier sa maîtrise du dit schéma.

Situation de départ/ situation initiale	Événements (dynamique transformationnelle)			Situation d'arrivée/ situation finale
Situation de départ	Provocation	Action	Sanction	Situation d'arrivée
1	2	3	4	5

2.2.1 EXERCICE 1

AU ZOO DE SAINT-FÉLICIEN

Samedi dernier, papa a amené toute la famille au zoo de Saint-Félicien. Nous nous promenions tranquillement dans les sentiers et respirions le bon air frais de l'été. Soudain, papa a levé la tête et a crié «Attention!» de toutes ses forces: les freins d'un des véhicules du zoo avaient lâché et ce dernier se dirigeait à toute allure vers nous. Il n'a fallu que quelques secondes de réflexion à papa pour se décider à nous pousser tous hors du sentier. Grâce à l'esprit vif de papa, personne n'a été blessé. Nous avons décidé, depuis ce jour, de ne plus mettre les pieds au zoo de Saint-Félicien.

2.2.2 EXERCICE 2

LE PRINCE ET MARCUS

Dans un pays nommé Marvida vivait un jeune prince récemment marié et très aimé de sa femme et de ses sujets. Sa jolie femme Carolina se levait tôt tous les matins, se promenait dans les bois et rentrait au château quelques minutes avant le réveil du prince. Un matin, le prince se réveilla comme d'habitude, mais sa femme tardait à venir lui donner son baiser matinal. Un serviteur nommé Marcus se présenta au prince: il lui signala qu'il venait d'enlever la princesse et qu'il exigeait une rançon de dix mille écus. Le prince pria Marcus de s'asseoir et il lui fit l'inventaire de toutes les gentillesses de la princesse à l'égard de sa femme Ariane. Marcus reconnut qu'il venait de commettre une grave erreur. Il sortit et revint quelques minutes plus tard avec la princesse qui se jeta dans les bras de son mari. Depuis ce jour, pour faire amende honorable, Marcus se lève tous les matins en même temps que la princesse et lui sert de garde du corps lors de ses promenades matinales.

2.2.3 EXERCICE 3

Pierre ne voulait plus travailler comme messager à la manufacture. Son cousin décida de parler au directeur du personnel afin que Pierre soit promu au rang de gérant. Le cousin rencontra le directeur du personnel et celui-ci accepta d'offrir le poste à Pierre. Un mois plus tard, Pierre en avait assez de son nouveau travail: il commença à s'absenter. Son cousin l'avertit plusieurs fois et finalement demanda son renvoi. Depuis ce temps, Pierre est sans travail.

2.2.4 EXERCICE 4*

Alors cet événement s'est passé y a quatre ou cinq ans dans une dans un petit village euh du côté de c'est qui se trouvait dans la Corrèze exactement euh un cheval qui appartenait qui appartenait à à une ferme à un monsieur euh était euh dans un enclos et ce cheval a pris peur à cause d'un chien qui aboyait euh alors euh ce cheval donc il il ayant pris peur euh passa par-dessus la balustrade et se mit à courir euh il courut pendant un assez long moment et il arriva sur un une route euh surplombée par un talus ce cheval étant sur ce talus euh il saute sur la route et se met à galoper euh il galope pendant à peu près pendant une dizaine de minutes et une voiture une 4L exactement euh arrivait à une vitesse qui n'était pas grande à cause de la petitesse de la route et de et des virages cette voiture donc euh arrive dans un virage euh n'ayant pas vu dans le le cheval euh elle ne ralentit pas elle accélère après la sortie du virage et tout à coup le chauffeur se rend compte qu'il y a une énorme masse devant son pare-brise euh en un clin d'oeil le cheval percute la voiture euh rentre dans la voiture pour ainsi dire le chauffeur a été tué sur le coup et la voiture est restée au milieu de la route complètement écrasée euh on a retiré le cadavre du chauffeur qui était pour ainsi dire méconnaissable la jument qui devait être aussi qui était aussi méconnaissable découpée par les morceaux de de fer et euh tout ceci s'est terminé euh dramatiquement euh le le propriétaire du cheval ayant sûrement une forte somme à payer il est passé en jugement il a eu une «fortose» à payer le conducteur lui n'ayant euh aucune ressource et étant mort euh on n'a plus reparlé de lui mais enfin le propriétaire lui il a quand même payé et puis euh suffisamment.

---

* Texte tiré de l'article de François Filloi et Jean Mouchon, «Les éléments organisateurs du récit oral», publié dans Langage, no 38.

2.2.5 CORRIGÉS

Exercice 1

1. SITUATION INITIALE

Samedi dernier, papa a amené toute la famille au zoo de Saint-Félicien. Nous nous promenions tranquillement dans les sentiers et respirions le bon air frais de l'été.

DYNAMIQUE TRANSFORMATIONNELLE

2. PROVOCATION

Soudain, papa a levé la tête et a crié «Attention!» de toutes ses forces: les freins d'un des véhicules du zoo avaient lâché et ce dernier se dirigeait à toute allure vers nous.

3. ACTION

Il n'a fallu que quelques secondes de réflexion à papa pour se décider à nous pousser tous hors du sentier.

4. SANCTION

Grâce à l'esprit vif de papa, personne n'a été blessé.

5. SITUATION FINALE

Nous avons décidé, depuis ce jour, de ne plus mettre les pieds au zoo de Saint-Félicien.

Exercice 2

1. SITUATION INITIALE

Dans un pays nommé Marvida vivait un jeune prince récemment marié et très aimé de sa femme et de ses sujets. Sa jolie Carolina se levait tôt tous les matins, se promenait dans les bois et rentrait au château quelques minutes avant le réveil du prince.

DYNAMIQUE TRANSFORMATIONNELLE

2. PROVOCATION

Un matin, le prince se réveilla comme d'habitude, mais sa femme tardait à venir lui donner son baiser matinal. Un serviteur nommé Marcus se présenta au prince: il lui signala qu'il venait d'enlever la princesse et qu'il exigeait une rançon de dix mille écus.

3. ACTION

Le prince pria Marcus de s'asseoir et il lui fit l'inventaire de toutes les gentillesses de la princesse à l'égard de sa femme Ariane.

4. SANCTION

Marcus reconnut qu'il venait de commettre une grave erreur. Il sortie et revint quelques minutes plus tard avec la princesse qui se jeta dans le bras de son mari.

5. SITUATION FINALE

Depuis ce jour, pour faire amende honorable, Marcus se lève tous les matins en même temps que la princesse et lui sert de garde du corps lors de ses promenades matinales.

Exercice 3: représentation 1

1. SITUATION INITIALE

Pierre n'aime pas son travail.

DYNAMIQUE TRANSFORMATIONNELLE

2. PROVOCATION

Son cousin décide de l'aider.

3. ACTION

Le directeur du personnel offre un nouvel emploi à Pierre.

4. SANCTION

Pierre n'aime pas son nouvel emploi.

5. SITUATION FINALE

Pierre est renvoyé et se retrouve sans emploi.

Exercice 3: représentation II
soit
séquence 1 + séquence 2

1re séquence

1. SITUATION INITIALE

Pierre n'aime pas son travail.

DYNAMIQUE TRANSFORMATIONNELLE

2. PROVOCATION

Son cousin décide de parler au directeur du personnel.

3. ACTION

Le cousin rencontre le directeur du personnel.

4. SANCTION

Le directeur du personnel offre un nouvel emploi à Pierre.

5. SITUATION FINALE

Pierre a un nouvel emploi.

2e séquence

1. SITUATION INITIALE

Pierre a un emploi de gérant.

DYNAMIQUE

2. PROVOCATION

Pierre commence à s'absenter.

TRANSFORMATIONNELLE

3. ACTION

Son cousin l'avertit plusieurs fois.

4. SANCTION

Le cousin demande le renvoi de Pierre.

5. SITUATION FINALE

Pierre est sans emploi.

Exercice 4: Nous ne présenterons pas le corrigé de ce récit.

1. SITUATION INITIALE

_____

DYNAMIQUE TRANSFORMATIONNELLE

2. PROVOCATION

_____

3. ACTION

_____

4. SANCTION

_____

5. SITUATION FINALE

_____

L'histoire ainsi circonscrite, passons maintenant au second élément de notre problématique...

3. L'ÉNONCIATION

Le récit est également une NARRATION, c'est-à-dire une histoire narrée et assumée par une voix particulière. Cette voix particulière s'inscrit dans l'espace textuel du récit et y convoque un certain interloculeur. Le récit, devient donc production d'un discours où sont investis la subjectivité individuelle, les rapports intersubjectifs (entre les individus-sujets) et des décisions sociales conventionnelles.

Benveniste appelle ÉNONCIATION la manifestation du sujet parlant dans son discours. Dans le récit, comme dans tout procès linguistique, le sujet énonciateur mobilise la langue pour la transformer en discours, y inscrit les marques de sa spécificité et campe par le jeu linguistique le destinataire qu'il sollicite, de même que le type de rapports qu'il souhaite entretenir avec ce dernier.

Dans l'ouvrage «Pour comprendre les lectures nouvelles», André Fossion et Jean-Paul Laurent ont tenté de saisir quelques marques spécifiques de l'énonciation. Nous traiterons ici des indices de mise en scène du locuteur, des indices de modalisation et des indices de mise en scène de l'allocutaire. Ces indices nous mènerons à une grille d'analyse du processus d'énonciation. Des exercices d'application viendront ensuite compléter le tout.

3.1 INDICES DE MISE EN SCÈNE DU LOCUTEUR

Pour les indices de mise en scène du locuteur, il s'agit de repérer la manière dont le locuteur se met en scène par l'emploi des pronoms personnels.

Nous pouvons avoir un JE énonçant qui renvoie uniquement à la personne du locuteur...

> «J'allais ouvrir la porte lorsque je mis le pied sur une pelure de banane. Je perdis l'équilibre et me retrouvai les quatre fers en l'air.»

Dans cet exemple, le JE énonçant ou la voix narratrice est intérieure à l'histoire (DIÉGÈSE) et on parlera en termes littéraires, à la suite de G. Genette, de narrateur HOMODIÉGÉTIQUE.

Le locuteur peut en outre se présenter sous la forme d'un JE généralisant qui inclut locuteur, destinataire et d'autres personnes...

> «Quand je fais une multiplication, comment est-ce que je m'y prends? Je multiplie...»

André Fossion et Jean-Paul Laurent parlent également d'un JE narratif fictif où le locuteur se démarque par rapport à lui-même...

> «Il est dix heures du matin. J'arrive au bureau. Une lettre est dans mon casier. Je la déchire et j'y trouve un mot de Jacqueline.»

Le locuteur peut aussi se désigner par NOUS ou par ON. Le NOUS désigne souvent le destinateur et des tierces personnes, ou le destinateur et le destinataire...

> «Nous regardions anxieusement vers la fenêtre. Soudain un klaxon se fit entendre. Nous nous dirigeâmes tous vers la sortie pour accueillir le nouveau pensionnaire.»

Le ON permet au locuteur de se dissimuler derrière son énoncé ou de suggérer sa prise en charge par un grand nombre de locuteurs...

> «On comprendra facilement que le gouvernement ne peut approuver pareille augmentation de salaire. On accepte et on amène le désarroi économique dans le pays.»

Il faut également introduire dans les indices de personnes la tentative du narrateur de s'abstraire totalement de l'histoire. Nous avons dès lors affaire à un narrateur non inclu dans la diégèse ou narrateur HÉTÉRODIÉGÉTIQUE comme le désigne G. Genette...

«Tous enfin sont rangés, chacun près de son chef. Lors les Troyens s'ébranlent. Ils poussent en marchant des appels et des cris, comme font les oiseaux.»

(Homère, L'Iliade)

3.2 INDICES DE MODALISATION

Le locuteur n'a pas toujours la même attitude face à ce qu'il énonce. Il peut assumer complètement la véracité de ce qu'il énonce ou être plus prudent dans ses affirmations.

D'une façon ou de l'autre, il utilisera alors les indices de MODALISATION. On parlera de modalités LOGIQUES lorsqu'il s'agit de la plus ou moins grande prise en charge de l'énoncé par le locuteur (sans doute, évidemment, j'affirme que, je suis sûr que, il est probable que, je doute que). On parlera de modalités APPRÉCIATIVES lorsqu'il s'agit de qualifier positivement ou négativement ce dont on parle. Par l'introduction de modalités appréciatives dans son énoncé, le locuteur dévoile son système de valeurs...

«Je doute fort que les envolées oratoires ténébreuses de Georges Marchais puissent ébranler le discours posé de François Mitterand.»

3.3 INDICES DE MISE EN SCÈNE DE L'ALLOCUTAIRE

L'allocutaire est convoqué par différentes stratégies linguistiques: les indices de discrimination, les indices d'intégration, les registres de langue et les précisions métalinguistiques.

Les indices de discrimination employés sont les noms propres, les titres, les pronoms personnels TU et VOUS. On peut également considérer comme indice de l'allocutaire ce que Fossion et Laurent appellent le NOUS ambigu: lorsque, par exemple, un employeur dit à son employé qui arrive en retard au travail «Eh bien, nous sommes encore en

retard», nous avons une mise en scène de l'employé plutôt que de l'employeur.

L'interpellation de l'allocutaire se dévoile également dans des marques syntaxiques qui sollicitent directement l'allocutaire. Ainsi, des expressions comme «retenez que», «dites-vous bien que», «vous avez sans doute compris que», «vous savez que», sont des indices de convocation du destinataire dans l'espace textuel.

Le locuteur peut en outre définir les rapports qu'il veut (ou doit) entretenir avec le destinataire par l'utilisation de tel ou tel registre de langue. En effet, dépendamment du type de familiarité que le locuteur a ou désire avoir avec son allocutaire, il convoquera un registre soutenu, un registre familier ou un registre courant.

Enfin, la plus ou moins grande introduction de précisions métalinguistiques (précisions sur le CODE, sur la langue) dans un texte est également construction d'une image de l'allocutaire. Ainsi, l'introduction massive de telles précisions révèle un destinataire considéré comme ayant une connaissance réduite des termes utilisés par le destinateur.

3.4 GRILLE D'ANALYSE

La grille de la page suivante se veut un outil permettant d'analyser un texte au point de vue de son énonciation...

1. Qui raconte?
   Par quels indices personnels se définit-il?
   Est-il représenté dans l'histoire ou en est-il absent?

2. À qui raconte-t-il?
   Par quels indices personnels le destinataire est-il désigné?

3. Quels rapports le destinateur entretient-il avec le destinataire?
   Rapports de familiarité?
   Rapports neutres?
   Rapports de formalité?

4. Quelle est l'image du destinataire que le locuteur se construit?

5. Quelle image le locuteur se construit-il de sa personne face aux événements?
   Connaissance omnisciente des événements?
   Connaissance limitée des événements?
   Connaissance incertaine des événements?

6. Par quelles fonctions syntaxiques (interrogation, impératif, assertion, exclamation) le destinataire est-il convoqué dans le texte?

7. Quelles sont les modalités appréciatives du texte et quel système de valeurs dénotent-elles?

N.B.: Chaque récit étant porteur de marques spécifiques, on ne trouvera pas toujours de réponse évidente à toutes les questions de cette grille d'analyse qui se veut générale.

3.5 EXERCICES D'APPLICATION

Les exercices d'application qui vont suivre devraient permettre un approfondissement de la grille d'analyse proposée en 3.4.

Pour ce faire, l'enseignant aura à appliquer la dite grille aux divers textes apparaissant ci-contre.

3.5.1 EXERCICE 1

«Eh mon chum, écoute ben, je vais t'en raconter une bonne. Je jasais avec le prof de biologie qui est bien l'fun de l'accouplement entre les animaux, c'est-à-dire de leurs relations sexuelles, lorsque se présenta l'intendant de l'école, c'est-à-dire la personne chargée des problèmes financiers. Il me semble que ce borné d'administrateur ne partage pas les mêmes points de vue que le prof qui est jeune et ben open.»

3.5.2 EXERCICE 2

«J'vais vous raconter l'aventure pas ordinaire qui m'est arrivée à la chasse. Ecoutez bien, vous verrez que cette histoire est terrifiante. Ça s'passait l'année dernière. Mon ami et moi, on était allés à la chasse à la perdrix dans l'parc des Laurentides. On s'enfonçait dans l'bois quand, tout à coup, au détour du sentier, devinez quoi?... on tombe nez à nez avec un gros ours noir. Hébétés, on restait là à r'garder bêtement le monstre qui s'faisait de plus en plus menaçant. Mon fusil étant de p'tit calibre, i m'restait qu'une chose à faire: me j'ter par terre pour «faire le mort». Mon ami a fait la même chose. En grognant, l'ours s'est approché de nous, nous a r'niflés lentement. Y était si près que j'sentais son haleine sur mon visage: j'vous jure que j'en avais les cheveux dressés sur la tête. Pensez-y à la peur que vous auriez eue dans cette situation pour le moins inhabituelle. Sur le coup, moi, j'me suis dit que j'retournerais plus jamais à la chasse. Une fois l'ours parti, mon ami m'a félicité de ma présence d'esprit. Ensuite, on est retournés à la camionnette plus morts que vifs. Pour une aventure, c'était toute une aventure: à la raconter, j'en tremble encore.»

3.5.3 EXERCICE 3

UNE ÉBLOUISSANTE PERFORMANCE

«Et voilà, la première du spectacle tant attendu a enfin eu lieu. Histoire de vous mettre un peu en appétit, je vous en touche quelques mots. Disons d'abord que toutes les troupes de danse québécoises étaient représentées. Imaginez cinq cent danseurs qui entrent en scène... à vous en couper le souffle! Une fois en scène, les danseurs se sont exécutés sur des chorégraphies mises au point par l'ensemble des chorégraphes attachés aux différentes troupes. Cinq réalisations différentes, de durées diverses, ont été présentées au public. Ne craignez rien, je ne vais pas vous en parler en détail: sachez seulement que trois d'entre elles sont de petits chefs-d'oeuvre d'originalité... Chapeau aux chorégraphes! Outre l'excellente exécution des danseurs, il faut souligner le travail phénoménal accompli par les éclairagistes: ils ont su dispenser des effets pour le moins surprenants. Bref, un spectacle qui tient en haleine du début à la fin et que tous les amateurs de danse ne voudront pas manquer. Un conseil, redoublez d'attention dans les dernières minutes... mais je ne vous en dis pas plus: bon spectacle!»

H.W.

3.5.4 EXERCICE 4

PERTES DE VIE SUR LA 170

Un accident de la circulation a fait quatre morts, hier, sur la route 170, à la hauteur du Rang Saint-Pierre. Au dire d'un témoin, un chien serait à l'origine de cet accident. En voulant éviter l'animal, le conducteur d'une camionnette a perdu le contrôle de son véhicule pour venir percuter une automobile qui circulait en sens inverse. Sous l'impact, l'automobile a quitté la chaussée pour ensuite faire une série de tonneaux et finalement prendre feu. Ses quatre occupants, deux adultes et deux enfants ont péri dans le brasier. Quant au conducteur de la camionnette, il s'en est tiré avec quelques contusions et un choc nerveux.

3.5.5 CORRIGÉS

Exercice 1

1. JE
   Je, me
   Représenté

2. TU
   Chum, tu

3. Rapports de familiarité

4. Destinataire ayant besoin de certaines informations sur l'univers du locuteur ⟶ précisions métalinguistiques introduites deux fois au moyen de l'expression «c'est-à-dire»

5. Connaissance omnisciente

6. Assertion : «je vais t'en raconter une bonne»
   Impératif : «écoute ben»

7. Prof ⟶ «l'fun», «jeune», «ben open»
   Intendant ⟶ «borné d'administrateur»
   DONC
   pour le locuteur: l'ouverture d'esprit est reliée à l'âge et à la profession

Exercice 2

1. JE
   Je, me, moi, on, nous
   Représenté

2. VOUS
   vous

3. Rapports de familiarité

4. ?

5. Connaissance omnisciente

6. Assertion : «j'vais vous raconter»
   Impératif : «écoutez», «devinez», «pensez-y»
   Interrogation : «devinez quoi?»

7. ?

Exercice 3

1. JE
   Je, nous, H.W.
   Absent

2. VOUS
   vous, amateurs de danse

3. Rapports de familiarité

4. Destinataire ne possédant pas les informations détenues par le locuteur

5. Connaissance omnisciente

6. Assertion: «Histoire de vous... quelques mots.»
   «Bref, un spectacle (...) que tous les amateurs de danse ne voudront pas manquer.»
   «je ne vais pas vous en parler en détail»
   «je ne vous en dit pas plus»

7. «éblouissante performance»
   «excellente exécution»
   «travail phénoménal»
   «petits chefs-d'oeuvre d'originalité ... chapeau aux chorégraphes!»
   «spectacle qui tient en haleine du début à la fin»

   Valeurs retenues dans le domaine du spectacle et dont se réclame le locuteur ⟶ excellence et originalité

Exercice 4

1. JE
   Aucune ⟶ procédé d'exclusion du texte
   Absent

2. Public indéterminé
   Aucun

3. Rapports neutres

4. Destinataire ne possédant pas les informations détenues par le locuteur

5. Connaissance limitée ⟶ «au dire d'un témoin»

6. Aucune

7. Aucune

Lieu d'un échange entre un locuteur et un interlocuteur, l'énonciation d'un récit devient ACTE DE COMMUNICATION.

Et, pour assurer l'efficacité d'un tel acte, le locuteur devra actualiser des conditions précises, conditions qui constituent l'objet du chapitre à venir.

4. LA PRAGMATIQUE

Dès lors qu'il utilise certaines marques énonciatives plutôt que d'autres, le locuteur fait entrer en son discours la dimension PRAGMATIQUE*. En d'autres termes, il se penche sur les conditions qui doivent être remplies pour qu'un acte de langage soit possible et efficace dans une situation énonciative donnée.

La pragmatique postule donc que le succès d'un acte de langage ne résulte pas uniquement de la maîtrise d'un système de règles syntaxiques et sémantiques: il résulte également de la connaissance des rapports entre le discours et le contexte situationnel.

Par exemple, l'énoncé «Je vous condamne à dix ans de prison», pourtant formulé selon les règles syntaxiques du code langagier, ne pourra amener la réalisation effective de l'acte signifié qu'en répondant aux conditions suivantes:

1. être dit par un juge ⟶ condition de légitimité de la personne énonçant;

2. être dit par un juge et ce, en accord avec un certain protocole juridique ⟶ condition de procédure;

3. être dit dans certaines circonstances et lieu ⟶ condition de légitimité du moment et du lieu.

Bref, la pragmatique reconnaît que la parole ou acte individuel d'utilisation de la langue est soumise à certaines contraintes d'ordres situationnel et discursif dont le non respect débouche sur l'échec de l'acte de langage.

---

* Signalons que l'ÉNONCIATION et la PRAGMATIQUE sont deux notions de plus en plus confondues. Si nous les dissocions ici, c'est pour mieux indiquer l'importance des paramètres qui peuvent assurer le succès ou l'échec d'une communication.

Pour approfondir cette définition de la pragmatique, nous en parlerons maintenant à compter de la procédure discursive qui nous intéresse ici: le récit. Des exercices d'application suivront afin de permettre une meilleure compréhension des concepts avancés.

4.1 CONDITIONS PRAGMATIQUES EN RÉCIT

Deux conditions retiendront plus particulièrement notre attention: l'une, la condition de COOPÉRATION, directement reliée à l'intercompréhension; l'autre, la condition de PERTINENCE, rejoignant l'intérêt suscité par un récit. En d'autres mots, une double intention préoccupe dès lors le destinateur soit, d'une part, être compris par le destinataire et, d'autre part, intéresser ce dernier.

Pour remplir la condition de coopération, le destinateur doit fournir au destinataire toutes les informations nécessaires à la compréhension de son récit: il obéit alors à ce que Ducrot appelle la loi de l'INFORMATIVITÉ.

En accord avec cette loi, le destinateur se construit un schéma des connaissances du destinataire, schéma à compter duquel il lui fournira toutes les informations jugées nécessaires.

Cependant, cette représentation des connaissances du destinataire s'avère le plus souvent incomplète ou même biaisée. Le destinateur aura donc à modifier son schéma de départ au fur et à mesure que se déroule la communication et que réagit le destinataire. S'instaure ainsi le processus de NÉGOCIATION où émetteur et récepteur tentent d'arriver à un consensus.

La mise en situation suivante pourra nous aider à mieux cerner l'enjeu de la condition de coopération. Supposons un adulte qui raconte un récit à des enfants d'un âge «x». Bien sûr, la version qu'il en proposera se voudra adaptée aux enfants de cet âge. Malgré cet effort, l'adulte se rend compte, à certaines attitudes ou remarques, que les

enfants ne comprennent pas son récit, le lexique employé étant de niveau trop élevé. Deux directions se présentent alors à lui:

1. poursuivre son récit comme si de rien n'était et c'est la consécration de l'acte de communication avorté;

2. se servir des nouveaux renseignements qui lui sont fournis pour modifier en cours de route le lexique de son récit et c'est la souscription à la condition de coopération.

Mais si la quantité des informations demeure une condition importante encore faut-il que les dites informations ne constituent pas qu'une accumulation de données. En effet, nous verrions mal un adulte qui expliquerait le lexique de son récit à des enfants de douze ans alors que ce dernier est saisissable par un enfant de sept ans. De telles explications mèneraient immanquablement à une baisse d'intérêt chez les enfants, augmentant ainsi les risques d'échec de l'acte de communication.

Une seconde condition vient donc s'ajouter à la première, à savoir la condition de PERTINENCE. En vertu de cette condition, le locuteur ne fournira à son interlocuteur QUE les informations nécessaires.

En plus d'effectuer un choix d'informations, le locuteur pourra utiliser un procédé qui répond, lui aussi, de la condition de pertinence: il s'agit de l'ÉVALUATION au sens que lui accorde William Labov (cf. chap. 2, p.15). Ce procédé lui permettra de justifier l'intérêt de son récit et de maintenir cet intérêt tout au long de la communication.

4.2 EXERCICES D'APPLICATION

À l'aide des mises en situation qui vont suivre, l'enseignant aura à bâtir de courts récits en respectant les conditions de coopération et de pertinence.

Ces exercices devraient également permettre à l'enseignant d'approfondir le modèle de Larivaille et les procédés d'énonciation.

N.B.: Pour bien camper chaque récit, on peut le travailler de la façon suivante:

1. en écrire une version faisant foi d'une situation de communication idéale (perturbations absentes);

2. reprendre la première version en y introduisant les sources de perturbation et les remaniements qu'elles génèrent.

4.2.1 EXERCICE 1

Données de base

- Destinateur : vous-même représenté dans le récit.
- Destinataire : groupe d'enfants de six ans.
- Sujet du récit : une aventure à la plage.
- Sources de perturbation :
  a) perte progressive d'intérêt au stade de l'action;
  b) intervention d'un enfant au stade de la sanction.

Composez maintenant votre récit qui devra:

1. être bien enclenché, c'est-à-dire susceptible d'intéresser un enfant de six ans;
2. devenir un peu trop banal, d'où perte d'intérêt des enfants;
3. subir des modifications pour ramener l'intérêt des enfants;
4. être coupé par une demande d'explication à laquelle une réponse doit être apportée.

4.2.2 EXERCICE 2

Données de base

- Destinateur : vous-même absent du récit.
- Destinataire : un journaliste étranger.
- Sujet du récit : un accident dont vous venez d'être le témoin oculaire.
- Sources de perturbation : a) le destinataire dispose de peu de temps;
  b) le destinataire ne comprend pas parfaitement votre langue.

Composez maintenant votre récit qui devra:

1. ne contenir que les informations vraiment indispensables à la compréhension de l'histoire;
2. être porteur, du début à la fin, de nombreuses précisions métalinguistiques (concernant le code).

4.2.3 EXERCICE 3

Données de base

- Destinateur : vous-même représenté dans le récit.
- Destinataire : un groupe d'amis.
- Sujet du récit : un incident cocasse survenu lors de vos vacances estivales.
- Sources de perturbation : a) certains individus sont peu disposés à l'écoute;
  b) deux de vos amis ont assisté à l'événement raconté.

Composez maintenant votre récit qui devra:

1. être porteur de nombreuses évaluations destinées à susciter et à maintenir l'intérêt des individus inattentifs;
2. être interrompu plusieurs fois par les deux amis - témoins, interruptions dont vous devez tenir compte soit en les intégrant à votre récit, soit en apportant de nouvelles précisions à l'histoire.

À donc été envisagée ici la pragmatique quant à son application globale au niveau de l'acte de communication appelé RÉCIT.

Seront convoqués dans les pages suivantes quelques éléments pragmatiques qui ont à jouer un rôle majeur dans l'acte de communication appelé RÉCIT ORAL.

5. LE GESTE

Aux éléments pragmatiques convoqués précédemment par le récit général vient s'ajouter une composante elle aussi pragmatique mais inhérente au récit ORAL, à savoir le GESTE.

Plus précisément, la composante gestuelle se subdivise en deux sous-ensembles principaux: le premier, la PROSODIE, s'avère être en quelque sorte un geste INTERNE alors que le second, le NON VERBAL, s'inscrit comme geste EXTERNE.

Dans un premier temps, les deux sous-ensembles qui nous intéressent seront définis puis mis en contact. Suivra une série d'exercices d'application dont le but demeure, bien entendu, un approfondissement des notions théoriques avancées.

5.1 DÉFINITION ET MISE EN CONTACT

Pour une, la prosodie s'avère être l'ensemble des mouvements (vibrations) effectués par les cordes vocales du sujet communiquant. Plus précisément, trois composantes prosodiques retiendront ici notre attention, soit la FORCE (ton), le DÉBIT et les PAUSES (silences).

Le non verbal, quant à lui, se veut l'ensemble des mimiques faciales et des mouvements corporels exécutés par le sujet communiquant. C'est donc le domaine KINÉSIQUE du non verbal qui sera principalement concerné.

Prosodie et non verbal interviennent à deux titres principaux en récit oral: ils seront utilisés comme COMPLÉMENT D'INFORMATION ou comme RÉGULATEUR.

Comme complément d'information, l'élément prosodique ajoute au texte du récit un RENFORCEMENT, soit une variation d'intensité au niveau du contenu affectif. Quant à l'élément non verbal, il sera ajout en tant que RÉPÉTITION (soit une redondance au niveau du contenu factuel) ou RENFORCEMENT selon le cas.

Comme régulateur, prosodie et non verbal permettent de maintenir et de régulariser les CONTACTS auditif (prosodi) et visuel (non verbal) entre l'émetteur du récit et son public.

Le tableau suivant donne une vue d'ensemble des notions avancées...

	PROSODIE	NON VERBAL
COMPLÉMENT D'INFORMATION (ajout)		
- renforcement (affectif)	- force - débit - pause	- mimique faciale - mouvement corporel
- répétition (factuel)	———	- mimique faciale - mouvement corporel
RÉGULATEUR (contact)	- force - pause	- mimique faciale - mouvement corporel

Nous compléterons maintenant ce tableau en l'illustrant au moyen d'une portion du récit «La forêt enchantée», tiré des Contes et légendes de la Prairie et du Nouveau Monde (Gründ, Paris).

LEGENDE: - Force

↑↓ (renforcement)

↑_↓_ (régulateur)

- Débit

 (accélération)

 (ralentissement)

- Pause

  // (renforcement)

  || (régulateur)

- Non verbal

  [. . .] (renforcement)

  (. . .) (répétition)

  { . . . } (régulateur)

Il était une fois une forêt dans laquelle il y avait une grotte. Dans la grotte vivait une méchante [*plissement des yeux*] sorcière. Cette sorcière-là elle changeait toutes les jeunes filles en oiseaux puis elle les enfermait dans des cages qu'elle suspendait [*geste de suspendre*] aux arbres de sa forêt. Un jour [*index levé, près du visage - abaissement des sourcils*] || la belle Mélinda est allée se promener dans cette forêt-là (haussement des sourcils) avec son fiancé. Elle cueillait des fleurs, cueillait des fleurs, en s'approchant de plus en plus [*agrandissement des yeux*] de la grotte de la sorcière. Puis là son fiancé lui dit [*index levé, près du visage - haussement des sourcils*]: «On serait peut-être mieux de s'en aller parce qu'il paraît [*regard apeuré de gauche à droite - soulèvement des épaules*] qu'il y a une méchante [*froncement des sourcils*] sorcière qui vit dans cette forêt-là». Mais Mélinda lui répondit: «J'veux [*regard suppliant*] cueillir des fleurs encore un p'tit peu [*main levée, pouce et index rapprochés*] ». Puis finalement, la dernière fleur qu'elle a cueillie était tout près de la grotte de la sorcière. Tout à coup [*agrandissement des yeux*] la sorcière [*froncement des sourcils*] est sortie de la grotte. Elle a touché [*geste de toucher du bout de l'index*] Mélinda et elle l'a transformée en oiseau. Elle a pris l'oiseau vite, vite, vite [*geste de capturer vivement*], l'a mis dans une cage [*geste d'enfermer*] qu'elle a suspendue [*geste de suspendre*] à un arbre près de sa grotte. || Le fiancé n'a rien pu faire [*haussement des sourcils - hochement de la tête de gauche à droite - reste du corps figé*], il n'a pas pu intervenir. Puis quand il a été capable de bouger, la sorcière avait disparu dans sa grotte. Il était bien triste [*abaissement des sourcils - semi-fermeture des paupières*].

Soulignons qu'à ces marques pragmatiques s'ajoutent, en situation de classe, toutes les interventions prosodiques et non verbales visant à rétablir l'ordre (régulatrices donc).

Rappelons par ailleurs que les éléments prosodiques et non verbaux relevant de la pragmatique, ils seront utilisés de façons diverses eu égard au contexte situationnel.

Ainsi, le texte proposé précédemment était raconté de manière à répondre aux contraintes contextuelles suivantes:

- émetteur et récepteur présents (face à face);
- récepteur multiple (vingt-cinq personnes);
- récepteur-enfant du premier cycle du primaire;

ce qui explique l'abondance des éléments non verbaux, plus accessibles au public visé.

Bien que tributaires du contexte situationnel, prosodie et non verbal demeurent deux dimensions inhérentes au récit oral: sans l'apport d'une d'entre elles (ou même des deux), le récit le mieux structuré et le plus original risque de passer inaperçu.

5.2 EXERCICES D'APPLICATION

À compter des textes* ci-contre, l'enseignant pourra se familiariser davantage avec la prosodie et le non verbal, tout en situant sa pratique en ces domaines.

La marche à suivre pour ces exercices présente quatre temps principaux...

---

* Ces textes sont publiés chez Gründ (Paris) et adaptés par Anne Lavoie.

1- Lire le texte à haute voix deux à trois fois (ou plus si nécessaire) en essayant de l'intégrer progressivement.

2- Tout en l'enregistrant, RACONTER (et non lire) le récit en incluant des éléments prosodiques et non verbaux.

3- Écrire de nouveau le texte en indiquant tous les éléments non verbaux utilisés.

4- Écouter l'enregistrement et noter sur le texte récrit les éléments prosodiques utilisés.

5.2.1 EXERCICE 1

LES DOUZE MOIS

Il était une fois, dans un pays lointain, une mère qui avait deux filles: l'une s'appelait Hélène et l'autre Marie. Elle aimait beaucoup Hélène, mais elle détestait Marie parce que celle-ci était plus jolie qu'Hélène. Marie devait faire tous les travaux de la maison, tandis qu'Hélène s'occupait de sa toilette toute la journée. Gentille et patiente, Marie devenait plus jolie de jour en jour, alors qu'Hélène devenait de plus en plus laide. Jalouses, Hélène et sa mère décidèrent de se débarrasser de Marie.

Un jour, c'était en janvier, Hélène et sa mère demandèrent à Marie d'aller leur chercher des pommes. La petite eut beau leur dire que les pommes ne mûrissent pas en hiver, elles la jetèrent dehors et poussèrent le verrou. Cherchant des pommes, Marie erra dans la forêt, toute tremblante de faim et de froid.

Au bout d'un long moment, elle aperçut une lueur au sommet d'une montagne et se dirigea vers elle. Arrivée au sommet de la montagne, elle vit douze hommes assis sur des pierres, regardant un immense feu: c'était les douze mois. Sur la pierre la plus haute, un bâton à la main, était assis le vénérable Janvier. Malgré sa peur, Marie leur demanda la permission de se réchauffer à leur feu. Le vieux Janvier voulut savoir ce qu'elle faisait dans la forêt par ce temps. Marie lui répondit qu'elle venait y chercher des pommes. Le vieux Janvier s'étonna car les pommes ne mûrissent pas en hiver. Sur ce, la fillette lui expliqua ce qui s'était passé à la maison et le supplia de lui dire où elle pourrait malgré tout trouver des pommes.

Le vieux Janvier se leva et fit asseoir Septembre à sa place. Celui-ci prit le bâton et le lança dans le feu: de grandes flammes s'élevèrent dans le ciel. La neige fondit, mais les arbres restèrent sans feuilles. Au sommet d'un pommier, de beaux fruits rouges se balançaient. Marie secoua l'arbre une fois, une pomme tomba dans l'herbe:

elle le secoua une seconde fois, une deuxième pomme tomba. La fillette ramassa rapidement les deux pommes, remercia les douze mois et rentra joyeusement à la maison.

Hélène et sa mère furent bien étonnées de voir ces merveilleuses pommes. Tout en les mangeant, elles reprochèrent à Marie de ne pas en avoir rapporté davantage. Hélène decida donc d'aller en chercher d'autres. Elle erra dans la forêt, puis aperçut au loin le feu. En se rapprochant, elle vit les douze mois. Sans leur demander la permission, elle s'approcha du feu pour se réchauffer les mains. Le vieux Janvier lui demanda ce qu'elle faisait dans la forêt; elle lui répondit que cela ne le regardait pas. Janvier se mit alors en colère et jeta son bâton dans le feu. Le bâton devint tout petit. Le ciel s'assombrit et il y eut une telle tempête de neige qu'Hélène se perdit dans la forêt et ne retrouva plus le chemin de la maison.

Au bout de quelque temps, la mère, inquiète, décida de partir à la recherche de sa fille, laissant Marie toute seule à la maison. Hélène et sa mère ne revinrent jamais. Quant à Marie, elle épousa bientôt un beau jeune homme et ils vécurent heureux longtemps.

5.2.2 EXERCICE 2

FRÊNE LE VALEUREUX

Par-delà la septième montagne, là où s'étendaient à perte de vue des forêts profondes et sombres, il était une fois, au milieu d'une clairière, une petite chaumière dans laquelle vivaient un père et sa fille. Le père avait appelé sa fille «Massette» car elle était souple comme l'osier; il lui avait appris à monter à cheval et à chasser à l'arc les bêtes sauvages. Elle chassait si bien que Frêne, un jeune hasseur très habile vivant aussi dans la forêt, devint amoureux d'elle.

Un jour, la forêt tomba sous un charme mauvais et tous les animaux disparurent. La forêt devint comme morte. Personne ne savait ce qui s'était passé; seul Frêne se douta que la forêt devait être enchantée par une puissance du mal. Et il avait raison: le cruel Roi des Enfers s'était bâti, dans la forêt, un noir château de fer entouré de grilles hérissées entre lesquelles même une souris n'aurait pu se faufiler. Derrière le château, une garde de chauve-souris veillait sur son parc à gibier dans lequel étaient rassemblées toutes les bêtes de la forêt. Mais tout cela ne suffisait pas au Roi des Enfers: son noir coeur de fer désirait la belle Massette.

Cependant, Frêne, se méfiant du Roi des Enfers, veillait nuit et jour sur Massette. C'est ainsi qu'il put arrêter les envoyés du méchant roi lorsqu'ils se dirigèrent une première fois vers la chaumière de sa belle.

Le Roi des Enfers ne renonça pas à Massette pour autant. Une nuit d'ouragan, il envoya à la chaumière le plus noir de ses aides auquel il donna une boîte étrange. Profitant d'un moment où Frêne s'était assoupi, l'envoyé du méchant roi s'approcha de la chaumière de la belle. Par une fente de la porte, il répandit le contenu de la boîte à l'intérieur de la chaumière: une fumée noire endormit aussitôt Massette et son père. L'envoyé du Roi des Enfers enleva alors la belle Massette et l'emmena au château de son maître.

Le lendemain matin, Frêne constata la disparition de Massette et décida d'aller au château du Roi des Enfers afin de la délivrer. Marchant dans la forêt, il entendit soudain un murmure au-dessus de sa tête. Il leva la tête et que vit-il?... un joli bouleau blanc qui se penchait vers lui. Le bouleau, qui voulait venir en aide à la belle Massette, dit à Frêne:

- Cueille la plus petite feuille qui se trouve au bout de ma plus haute branche et garde-la bien.

Frêne cueillit la feuille et la cacha sous sa chemise. Le jeune homme poursuivit alors son chemin et, au bout d'un moment, il entendit une toute petite voix provenant du sol. C'était la voix d'un lierre touffu qui voulait lui aussi aider la belle Massette car elle prenait toujours bien garde de ne pas l'écraser quand elle chevauchait par là. Il dit à Frêne:

- Arrache ma tige la plus longue et conserve-la bien.

Frêne arracha la tige, l'enroula et la cacha sous sa chemise. Au même moment, une brume blanche l'enveloppa et, soulevé sur un nuage, Frêne fut transporté jusqu'au château de fer.

Il sentit alors quelque chose qui lui chatouillait la poitrine. Glissant la main sous sa chemise, il palpa la feuille de bouleau et, au même instant, il se changea en petit escargot. La feuille de bouleau entortilla légèrement l'escargot. Et, comme le vent soufflait, il enleva la feuille dans les airs et vint la déposer sur le manteau d'un des gardes qui rentraient au château.

Le garde entra dans la salle du trône sur lequel siégeait le Roi des Enfers. Ce dernier venait de remettre à la pauvre Massette sa tenue de noces: une longue robe de mailles de fer couverte de perles noires commme le charbon. Désespérée, la malheureuse pleurait et appelait Frêne à son secours.

À ce moment précis, la feuille de bouleau s'envola du manteau du garde pour atterrir aux pieds de Massette. Sous les yeux de celle-ci, l'escargot reprit forme humaine. Poussant un cri de joie, Massette se jeta dans le bras de Frêne, sous le regard furieux du Roi des Enfers.

Frêne sentit à cet instant quelque chose qui bougeait sous sa chemise: c'était la tige de lierre. La sortant de sa cachette, Frêne serra la tige dans ses doigts et cette dernière se changea en corde. Comme un serpent, la corde rampa jusqu'au Roi des Enfers et le ligota solidement. Ensuite, les bouts de la corde saisirent les aides du méchant roi et les ligotèrent eux aussi pour l'éternité.

Un cheval blanc apparut alors dans le ciel et se posa près de Frêne. Montant sur ce cheval magique, Frêne et Massette retournèrent chez le père de cette dernière. Le lendemain, ils se marièrent et ils vécurent heureux dans la forêt redevenue vivante et paisible.

Nous quitterons maintenant le champ de la pragmatique pour aborder le dernier élément de notre problématique du récit.

Le prochain chapitre sera donc consacré à la cohérence du récit.

6. LA COHÉRENCE

Tirées des avancés de Michel Charolles, quatre règles de cohérence textuelle retiendrons ici notre attention, à savoir les règles de répétition, de progression, de non contradiction et de relation.

Ces règles feront donc l'objet d'un survol théorique et de l'indispensable relance pratique.

6.1 RÉPÉTITION

La cohérence du récit procède en partie de la coréférentiation ou RÉPÉTITION THÉMATIQUE. En d'autres termes, le récit cohérent renvoie régulièrement son récepteur à des éléments déjà cités.

La répétition thématique peut être repérée tant au niveau de la macro-structure qu'à celui de la micro-structure. Pour une, la coréférentiation macro-structurelle permet de saisir le glissement thématique d'une séquence narrative à l'autre ou dans l'ensemble du texte. La coréférentiation micro-structurelle, quant à elle, inscrit le travail de la cohérence thématique au sein des phrases qui constituent une même séquence narrative.

Par la prise en charge de certains éléments linguistiques, le destinateur peut donc assurer la cohérence thématique aux deux niveaux de son texte. Selon Charolles, les ressources linguistiques dont il dispose pour assurer la continuité d'un même thème dans son récit sont au nombre de six: la pronominalisation, les définitivisations, les référentiations déictiques contextuelles, les substitutions lexicales, les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence.

La PRONOMINALISATION permet au destinateur de répéter à distance un élément d'une phrase donnée ou le contenu d'une phrase entière. La pronominalisation peut être:

1) ANAPHORIQUE, l'élément repris ayant été cité antérieurement:

Ex.: «Mon réservoir d'essence était vide hier.

Je l'ai rempli ce matin.»

«Pierre s'est absenté deux jours.
Il était malade.»

2) CATAPHORIQUE, le pronom étant cité avant l'élément auquel on se réfère.

Ex.: «Je ne le nierai pas: je suis coupable.»

«Je ne le manquerai pas la prochaine fois: c'est sûrement le même voleur.»

Les DÉFINITIVISATIONS (1) et les RÉFÉRENTIATIONS DÉICTIQUES CONTEXTUELLES (2) instaurent également une répétition thématique. Leur emploi indique que le nom suivant l'article défini ou l'adjectif démonstratif a été précisé auparavant ou est connu du destinataire.

Ex.: (1) «Ma voisine a deux enfants très turbulents. Ils font souvent l'école buissonnière. Les enfants dérangent souvent ma femme lorsqu'elle fait sa sieste.»

«Chicoutimi possède un nouveau centre commercial qui renferme soixante boutiques. Le centre commercial a dû coûter très cher au propriétaires.»

(2) «Chicoutimi possède un nouveau centre commercial. Ce centre commercial fait la joie des chicoutimiens.»

«Pierre a manqué de respect à ma femme. Cette insulte ne restera pas impunie.

Les SUBSTITUTIONS LEXICALES sont un autre moyen d'actualiser la règle de répétition. Elles installent, dans le texte, un réseau de substantifs unis par une relation de synonymie ou d'appartenance à un même secteur thématique.

Ex.: «Le sommet de la montagne était couvert de neige. Cette cime fut atteinte pour la première fois en 1920.»

«Les Beatles ont dominé la scène musicale des années '60. Ce groupe de jeunes musiciens a révolutionné la musique du vingtième siècle.»

Les RECOUVREMENTS PRÉSUPPOSITIONNELS (1) et les REPRISES D'INFÉRENCE (2) sont des facteurs de cohérence très proches l'un de l'autre. Alors que les secondes amènent la venue à l'explicite d'un présupposé implicite, les premiers permettent de compléter un énoncé sans qu'il y ait reprise textuelle du présupposé implicite.

Ex.: (1) «Jean loge-t-il à son hôtel habituel?»
[présupposé: Jean est un habitué de cet hôtel.]

- «Non, il a omis de confirmer sa réservation.»
[recouvrement effectif]

- «Non, il a dansé.»
[pas de lien direct —> non recouvrement]

(2) «Lettre en main, Brigitte pleure.
[présupposé: Brigitte a lu la lettre, cette dernière lui apprenant de mauvaises nouvelles.]
Sa lecture a confirmé les pressentiments qu'elle nourrissait à l'égard de son ami.»

6.2 PROGRESSION

Telle que posée par Charolles, la règle de PROGRESSION vient relancer le travail de la répétition en inscrivant, dans le récit, une obligatoire dynamique. Plus précisément, la répetition thématique doit être accompagnée d'un apport d'informations nouvelles, sous peine d'enlisement du texte. L'exemple ci-contre illustre bien l'écueil à éviter...

«Un homme est entré dans la maison. Il y a un homme qui est entré dans la maison. Dans la maison est entré un homme.»

Outre Charolles, les linguistes de l'école de Prague se sont intéressés au problème de la progression de l'information dans un texte. Deux concepts fondamentaux ont, dès lors, été avancés, à savoir celui de THÈME et celui de RHÈME. Le thème s'avère être l'élément premier auquel vient s'ajouter le rhème, soit une information nouvelle.

Utilisant ces deux concepts, Bernard Combettes, à compter des travaux de F. Danés, propose trois types principaux de progression, soit la progression rhématique LINÉAIRE, celle à THÈME CONSTANT et celle à THÈMES DÉRIVÉS.

Il y a progression rhématique linéaire lorsque le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante. La formule ci-dessous rend compte de ce type de progression...

(1)

P.1 : TH.1 + RH.1
P.2 : TH.2 (=RH.1) + RH.2
P.3 : TH.3 (=RH.2) + RH.3

Pour conférer plus d'efficacité à cette formule, nous y greffons un exemple:

P.1 : Luc (TH.1) mange une pomme (RH.1).
P.2 : Cette pomme (TH.2 = RH.1) lui casse une dent (RH.2).
P.3 : Cette douloureuse expérience (TH.3 = RH.2) l'a conduit à l'hôpital (RH.3).

---

(1) La légende de cette formule et des formules subséquentes se pose ainsi:

P = phrase
TH = thème
RH = rhème.

La progression à partir d'un thème constant est actualisée dans un texte lorsqu'un seul élément thématique donne lieu à plusieurs développements rhématiques. Elle correspond donc à la formule ci-contre...

P.1 : TH.1 → RH.1
P.2 : TH.2 (= TH.1) → RH.2
P.3 : TH.3 (= TH.1) → RH.3

Cette formule peut être illustrée par l'exemple qui suit...

P.1 : Jacques (TH.1) ne voyage pas en autobus (RH.1).
P.2 : Il (TH.2 = TH.1) préfère les taxis (RH.2).
P.3 : Ce garçon (TH.3 = TH.1) ne semble pas se rendre compte que ce moyen de transport est beaucoup plus cher (RH.3).

La progression à partir de thèmes dérivés consiste en un développement d'un HYPERTHEME dans plusieurs phrases, chacune d'entre elles exploitant l'un ou l'autre des éléments de l'hyperthème en question. Ce type de progression est élaboré à compter de la formule suivante...

P.1 : TH.1 (= H ou hyperthème) → RH.1
P.2 : TH.2 (= composante de H) → RH.2
P.3 : TH.3 (= composante de H) → RH.3

La formule ci-haut peut être illustrée comme suit...

P.1 : Les spectateurs (TH.1 = H) applaudissent bruyamment le roi (RH.1).
P.2 : Deux individus (TH.2 = H^1) avancent vers ce dernier (RH.2).
P.3 : L'un d'eux (TH.3 = H^2) tire trois coups de pistolet (RH.3).

Pour notre part, nous ajouterons un quatrième type de progression qui actualiserait les trois progressions précédentes dans un même texte:

la progression rhématique ÉCLATÉE. Les progressions citées antérieurement seront alors organisées selon diverses formes, l'une d'entre elles pouvant correspondre à la formule ci-contre...

P.1 : H + RH.1
P.2 : TH.2 (= composante de H) + RH.2
P.3 : TH.3 (= RH.2) + RH.3
P.4 : TH.4 (= TH.3) + RH.4

À cette formule, nous adjoindrons l'exemple suivant...

P.1 : La foule (H) se mit à hurler.
P.2 : Un spectateur (H^1) lança un caoutchouc sur la glace (RH.2).
P.3 : Ce caoutchouc (TH.3 = RH.2) atteignit l'arbitre en plein figure (RH.3).
P.4 : L'objet en question (TH.4 = TH.3) alla ensuite atterrir aux pieds du gardien de but (RH.4).

Précisons que les quatre procédés étudiés ici ne constituent nullement un répertoire complet des possibles en matière de progression. L'introduction d'articulateurs temporels (d'abord, ensuite, etc.) ou logiques (par conséquent, or, etc.), par exemple, permet également au texte de progresser.

6.3 NON CONTRADICTION

La règle de NON CONTRADICTION s'énonce en ces termes: un texte cohérent ne doit introduire aucun élément qui vient contredire un autre élément posé ou présupposé par un énoncé antérieur ou encore déductible de celui-ci par inférence.

Les infractions à cette règle se situent généralement à trois niveaux principaux, à savoir aux niveaux inférentiel, présuppositionnel et énonciatif.

La contradiction INFÉRENTIELLE apparaît lorsqu'une proposition inférée est contredite par une ou des propositions environnantes.

Ex. : «L'hiver existe dans tous les pays du monde.
[présupposé: il n'y a aucune exception à cette règle.]
Le Sénégal ne connaît pas l'hiver.»
[proposition contradictoire]

«Pierre est fils unique.
[présupposé: Pierre n'a ni frère ni soeur.]
Son frère le bat toujours.»
[proposition contradictoire]

La contradiction PRÉSUPPOSITIONNELLE se démarque ainsi de la précédente: alors que la première impliquait la négation d'une déduction logique demeurant IMPLICITE, la seconde met en scène la négation EXPLICITE (énoncée plutôt que sous-entendue) d'une proposition par une proposition subséquente.

Ex. : «Louise a vendu sa voiture. Louise n'a jamais été propriétaire d'une voiture.»

(Charolles)
«Jules ignore que sa femme le trompe. Son épouse lui est tout à fait fidèle.»

La contradiction ÉNONCIATIVE révèle une infraction commise soit du côté de la temporalité (temps verbaux, personnes grammaticales, marqueurs spatio-temporels), soit du côté des modalités discursives spécifiques à un texte donné.

Deux exemples permettront d'illustrer les deux types d'infraction possibles...

1) «Le roi marcha longtemps dans le bois. Son serviteur le suivait docilement. Le roi s'arrête et cueille une pomme.»

2) «Jean et François sont partis en voyage. Ils ont pris le train. Ils se sont arrêtés en premier lieu à Lyon, puis ensuite à Paris. Nous avons fait un bon voyage.»

Le premier exemple présente une contradiction temporelle, le temps «présent» survenant alors qu'on s'attendrait à une continuité du passé simple ou de l'imparfait. Le second exemple présente une contradiction de modalité discursive, un narrateur, jusque-là distancié par rapport aux événements, s'introduisant tout d'un coup dans le récit.

6.4 RELATION

La règle de RELATION, telle que posée par Charolles, postule que les propositions d'un texte s'appellent les unes les autres par des relations de cause à effet, de conséquence ou de condition.

L'exemple suivant nous servira à illustrer cette règle...

«Jean a faim.
Il se prépare un sandwich.
Trudeau rencontre Reagan à Versailles.»

Ici, la relation de cause à effet est évidente entre les deux premières propositions. Par contre, l'introduction de la troisième proposition nous apparait illogique.

Pour asseoir davantage ces constatations, on peut soumettre les propositions concernées à une épreuve de transformation linguistique. Il suffit pour cela d'introduire ce que Masseron appelle les «connecteurs de cause, de condition ou de conséquence» (parce que, puisque, pour que,

etc.). Les deux premières propositions répondent bien à une telle transformation:

«Jean se prépare un sandwich parce qu'il a faim.»

ou

«Jean a faim donc il se prépare un sandwich.»,

alors qu'il est impossible, même à l'aide des connecteurs, d'intégrer la troisième proposition au discours tenu jusque-là.

Cependant, la cohérence d'une relation (de cause à effet, de conséquence ou de condition) doit être INTERPRÉTÉE en regard du TYPE DE MONDE que le destinateur choisit de représenter dans son texte. Le monde fictionnel peut en effet favoriser l'introduction de relations difficilement acceptables dans un monde de type référentiel (qui se veut un reflet de la réalité quotidienne). Par exemple, prises dans le contexte du merveilleux, les deux propositions suivantes entretiennent un rapport de relation acceptable...

> «Le prince blessé ne put pas atteindre le château. Une fourmi le traîna jusqu'à sa termitière et lui donna les premiers soins.»

Soulignons qu'un même texte peut très bien effectuer un va-et-vient entre les deux mondes (référentiel et fictionnel), à la condition toutefois que le passage de l'un à l'autre obéisse à certaines étapes de raisonnement. L'exemple ci-contre illustre ce type de va-et-vient...

> «Le visiteur aperçut sur une des tentures la tache sombre laissée par la main de la victime. Alors qu'il la fixait, fasciné, la main sanglante se mit à bouger. Terrorisé, le visiteur la vit se contracter et se déplacer vers la gauche. Soudain, une autre main, blanche celle-là, entra dans son champ de vision. Au bord de l'évanouissement, le visiteur regarda bêtement la domestique qui, écartant la tenture, pénétra dans la

pièce par une porte dissimulée. La tenture retombant derrière elle, la tache sombre reprit son aspect inoffensif.»

A.L.

6.5 MISE AU POINT

Les règles de Charolles permettent d'amener l'enfant à produire des discours qui, au niveau de la cohérence, peuvent être récupérables par différents types de clientèles. Elles constituent donc une base de référence utile à l'action pédagogique sur le texte.

Cependant, l'enseignant ne doit pas oublier que tout texte, et dans sa production et dans sa réception, est inscrit dans un espace énonciatif. Cet espace soumis à un questionnement, certaines incohérences seront évacuées automatiquement.

Ainsi, lorsqu'un locuteur et son allocutaire partagent le même référent, un discours plus elliptique pourra être tenu sans que cela nuise à la cohérence. Ce même discours, par contre, semblera fort probablement enfreindre les règles de cohérence pour une tierce personne qui s'introduirait en cours de route dans la conversation.

Pour illustrer davantage nos dires, nous reprendrons un exemple utilisé précédemment...

«Jean a faim. Il se prépare un sandwich. Trudeau rencontre Reagan à Versailles.»

Cette suite de propositions, jugée de prime abord incohérente, pourra être investie de cohérence si, dans un contexte précis, l'émetteur veut opposer la vie paisible et sans problème de Jean à celle de Trudeau confronté quotidiennement à des problèmes nationaux ou internationaux.

En situation de classe, pour citer un autre exemple, l'enseignant trouvera certains récits d'enfants incohérents, alors que ces mêmes récits seront très logiques pour les autres enfants.

Dans le but de nuancer les jugements d'incohérence, il apparaît donc indispensable de prendre en considération le contexte énonciatif en rétablissant la portée de composantes telles la situation physique de communication, les relations entre locuteur et allocutaire, les valeurs sociales et culturelles d'un milieu donné.

6.6. EXERCICES D'APPLICATION

Deux types d'exercices seront ici présentés aux enseignants en vue d'un approfondissement des règles de Charolles. L'un exigera d'eux une simple reconnaissance (identification, relevé d'infractions) de ces règles, alors que l'autre les amènera à compléter un texte avant de reconnaître les règles de cohérence qui le régissent.

6.6.1 EXERCICE 1

Dans le texte ci-contre,

a) relevez les thèmes et les rhèmes des énoncés;

b) identifiez les procédés de répétition;

c) identifiez les procédés de progression.

LA FORÊT ENCHANTÉE

Il était une fois une forêt dans laquelle il y avait une grotte. Dans la grotte vivait une méchante sorcière. Cette sorcière-là, elle changeait toutes les jeunes filles en oiseaux, puis elle les enfermait dans des cages qu'elle suspendait aux arbres de sa forêt.

Un jour, la belle Mélinda est allée se promener dans cette forêt avec son fiancé. Elle cueillait des fleurs, cueillait des fleurs... et s'approchait de plus en plus du logis de la sorcière. Son fiancé lui dit alors: «On serait peut-être mieux de s'en aller parce qu'il paraît qu'il y a une méchante sorcière qui vit dans cette forêt-là». Mais Mélinda lui répondit: «Ah! je veux cueillir des fleurs encore un petit peu». Puis finalement, la dernière fleur qu'elle a cueillie était tout près de la grotte de la sorcière. Tout à coup, la sorcière est sortie de sa grotte, a touché Mélinda et l'a transformée en oiseau. Elle a pris l'oiseau vite, vite, vite, puis elle l'a mis dans une cage qu'elle a suspendue à un arbre près de sa demeure. Le fiancé était comme paralysé, il n'a pas pu intervenir. Puis, quand le jeune homme fut capable de bouger, il était trop tard: la sorcière avait disparu dans sa grotte. Ne sachant trop que faire, le pauvre fiancé décida de quitter les lieux du drame afin de trouver quelqu'un qui puisse l'aider à lutter contre le maléfice de la sorcière.

Durant son voyage, il rencontra beaucoup de monde mais tous lui disaient: «Ah! les sorcières sont beaucoup trop puissantes pour nous: il n'y a rien à faire contre elles». Un soir, le jeune homme alla coucher chez un meunier. Comme celui-ci lui demandait pourquoi il avait l'air si triste, il raconta une fois encore son histoire. L'ayant écoute

attentivement, le meunier lui dit: «Moi, je sais comment délivrer Mélinda. Tu vas chercher une fleur dans laquelle il y aura une goutte de rosée bleue. Quand tu auras trouvé cette fleur, tu vas la rapporter dans la forêt de la méchante sorcière. Là, tu feras boire la goutte de rosée à l'oiseau et le charme sera rompu».

Alors, le fiancé est parti chercher la fleur. Pendant sept ans, il l'a cherchée mais hélas! sans la trouver. Il était bien découragé. Un soir, alors que le malheureux fiancé s'était étendu au pied d'un arbre, il s'endormit. Tout à coup, il entendit la voix de Mélinda qui disait: «Reveille-toi, réveille-toi, je suis tout près de toi!» Il s'éveilla en sursaut, cherchant Mélinda... mais Mélinda n'était pas là. Alors il s'est dit: «C'était seulement un rêve... oui, j'ai dû rêver». Tristement, le jeune homme baissa la tête et que vit-il par terre?... une fleur dans laquelle il y avait une goutte de rosée bleue. Doucement, il ramassa la fleur, en faisant attention pour que la goutte ne tombe pas dans l'herbe. Il prit alors le chemin du retour. Son voyage dura un an car il ne voyageait que le jour de peur que le soleil lui boive sa goutte de rosée. Quand il arriva dans la forêt de la méchante sorcière, c'était la nuit et tous les oiseaux dormaient. Il attendit donc que le soleil se lève. Au lever du soleil, le petit oiseau - Mélinda se réveilla et le fiancé lui donna à boire la précieuse goutte de rosée. Redevenue elle-même, Mélinda se jeta dans les bras de son fiancé. C'est alors qu'une grosse tempête s'éleva. Au même moment, la grotte de la sorcière éclata et on vit un serpent s'éloigner rapidement: c'était la méchante sorcière.

La tempête terminée, les cages suspendues aux arbres tombèrent par terre, se cassèrent et tous les oiseaux ainsi délivrés redevinrent de belles jeunes filles. Toutes se mirent alors à chanter et à faire des rondes, tant elles étaient heureuses. Finalement, elles raccompagnèrent Mélinda et son courageux compagnon dans leur village.

6.6.2 EXERCICE 2

COMPLETEZ le texte suivant et IDENTIFIEZ, dans la marge, quel est le procédé de répétition ou de progression actualisé par les mots ajoutés.

N.B.: 1- Les pointillés indiquent que le procédé n'est pas restreint au seul mot ajouté.

2- Un même mot peut actualiser à la fois une répétition et une progression.

Ex.: Un loup s'élance dans le champ. Il poursuit un lapin. Le lapin plonge dans son terrier.
[répétition de type de définitivisation + progression linéaire]

LE NOËL DES TROIS ORPHELINS

Il était une fois, au pays des Neiges éternelles, trois orphelins qui habitaient une vilaine mansarde. _____ étaient si pauvres qu'ils n'avaient pu fêter Noël depuis la mort de leurs parents.

Cette année-là, alors que tout le monde se préparait pour le temps des Fêtes, _____ trois orphelins se retrouvèrent encore une fois seuls et misérables devant un maigre feu de cheminée.

Le _____ vieux proposa alors aux deux autres d'aller couper un sapin dans la forêt, histoire de _____ distraire un peu. Tous partirent donc à la recherche de leur _____ de Noël.

Comme ils s'enfonçaient dans les _____, les enfants aperçurent au loin une vague lueur. Cette _____ semblait provenir d'une maisonnette en forme d'igloo. Intrigués, les trois frères dirigèrent leurs pas dans cette direction. Lorsqu'ils furent tout près de la maison, l'_____ s'adressa à ses frères:

- Je ne vous _____ cacherai pas: je suis effrayé. Peut-être vaudrait-il mieux retourner chez nous sans chercher à savoir qui demeure ici.

Mais le plus jeune, qui ne l'écoutait déjà plus, entrebâilla la porte de la maisonnette, regarda à l'intérieur et se mit à applaudir en riant. L'_____ venait d'assister à une représentation donnée par un chaton argenté qui cabriolait aux pieds d'une grande dame blanche. La _____ invita gentiment les trois gamins à entrer dans son logis et elle leur dit:

- Je suis la _____ des Neiges. Avez-vous trouvé votre arbre de Noël?
- _____, répondit le plus jeune, nous voulions d'abord savoir qui vivait dans cette demeure scintillante.
- Maintenant que vous _____ savez, reprit la fée, vous pourrez continuer vos recherches mais avant, venez près de moi, j'ai quelque chose pour vous.

_____ enfants entourèrent la fée des Neiges qui ouvrit un coffret de glace. _____ en sortit trois flocons de neige et en donna un à chacun des garçons en disant:

- Trouvez votre sapin, ramenez-le chez vous, accrochez-y ces _____ et vous aurez un belle surprise.

À regret, les trois orphelins quittèrent la belle dame. Ayant trouvé leur sapin, _____ le ramenèrent à leur mansarde et s'empressèrent d'y accrocher leurs flocons. C'est alors qu'une pluie d'étincelles déferla dans l'unique pièce de la maison: les enfants, éblouis, fermèrent les yeux. Lorsqu'ils _____ rouvrirent, tout était différent autour d'eux: leur vilaine _____ s'était transformée en une coquette demeure, un grand feu flambait dans une énorme cheminée et un festin trônait sur une table de chêne sculptée. Ébahis, les orphelins constatèrent également que leur arbre de Noël était décoré somptueusement et qu'eux-mêmes portaient des habits neufs. Tout à coup, la voix de la fée des Neiges se fit entendre:

- À l'avenir, vous ne manquerez plus jamais de rien car je veillerai sur vous.

_____ orphelins, au comble de la joie, remercièrent leur bienfaitrice et s'apprêtèrent à festoyer dans l'allégresse pour la première fois depuis bien longtemps.

A.L.

6.6.3 EXERCICE 3

Déterminez quels procédés des règles de non-contradiction ou de relation sont enfreints dans les textes suivants. Cela fait, apportez les correctifs qui s'imposent afin de rétablir la cohérence textuelle.

I. «Georges a une ravissante épouse. Il l'aime beaucoup. Plusieurs fois par semaine, je le vois sortir de l'hôtel avec sa secrétaire.»

II. «Y avait un monsieur qu'y avait parti à Montréal, y était allé fêter Noël, pis euh, pis ils ont eu beaucoup de plaisir, pis après la panne d'électricité, y avait pus d'lumière. Pis là, le propriétaire y avait une allumette pis une bougie. Y a allumé la bougie pis y en avait qui cherchaient la sortie, pis y en a qui sont blessés en trouvant la sortie, pis là, y ont eu beaucoup de plaisir.»

III. «Il était une fois dans un western quatre voleurs et le shérif. Le shérif, les quatre voleurs, les quatre voleurs sautent sur leur cheval. Le shérif essaie d'les pogner. Le dernier de tout, y s'détourne et touche le shérif. Et le shérif a attrapé les quatre voleurs.»

IV. «Carl et son père sont partis en voyage. Ils vont visiter beaucoup de musées et aller souvent au restaurant. Nous achèterons plusieurs cadeaux.»

V. «Samedi dernier, en rentrant chez moi, le chat de la postière était assis sur le bord de la route. Une voiture arrivait et le chat s'est élancé. Ça a tapé une première fois sous la voiture. La deuxième fois c'était la camionnette. La postière est venue le chercher. Elle m'a dit on va essayer de le soigner. Elle l'a mis dans son cageot et c'était fini, c'était la mort. Elle est venue l'après-midi et elle nous a dit je l'ai posé dans son

cageot et elle nous a dit je suis monté dans la chambre pour aller voir si mon chat était en train de dormir.»

texte cité par Michel Charolles

VI. «C't'une fois un petit garçon pis sa mère pis un autre garçon. Y en a un qui s'appelait Pilou pis l'autre René. Là, sont allés voir leur mère parce que Pilou y aimait pas son nom. Pis là, son père est allé avec eux autres pour aller acheter un chien pis là y en ont acheté un pis là y en ont acheté un pis y sont r'venus à la maison. Pis là y ont décidé de l'appeler Pilou pis Pilou a décidé de s'appeler Pierre.»

6.6.4 Corrigé de l'exercice 2

LE NOËL DES TROIS ORPHELINS

Il était une fois, au pays des Neiges éternelles, trois orphelins qui habitaient une vilaine mansarde. Ils [répétition par pronominalisation anaphorique + progression linéaire] étaient si pauvres qu'ils n'avaient pu fêter Noël depuis la mort de leurs parents.

Cette année-là, alors que tout le monde se préparait pour le temps des Fêtes, les [répétition par définitivisation] trois orphelins se retrouvèrent encore une fois seuls et misérables devant un maigre feu de cheminée.

Le plus vieux [progression à thèmes dérivés] proposa alors aux deux autres d'aller couper un sapin dans la forêt, histoire de les [répétition par pronominalisation anaphorique] distraire un peu. Tous partirent donc à la recherche de leur arbre [répétition par substitution lexicale] de Noël.

Comme ils s'enfonçaient dans les bois [répétition par substitution lexicale] , les enfants aperçurent au loin une vague lueur. Cette lueur [répétition par référentiation déictique contextuelle + progression linéaire] semblait provenir d'une maisonnette en forme d'igloo. Intrigués, les trois frères dirigèrent leurs pas dans cette direction. Lorsqu'ils furent tout près de la maison, l'aîné [répétition par substitution lexicale + progression à thèmes dérivés] s'adressa à ses frères:

- Je ne vous le [répétition par pronominalisation cataphorique] cacherai pas: je suis effrayé. Peut-être vaudrait-il mieux retourner chez nous sans chercher à savoir qui demeure ici.

Mais le plus jeune, qui ne l'écoutait déjà plus, entrebâilla la porte de la maisonnette, regarda à l'intérieur et se mit à applaudir en riant. L'enfant venait d'assister à une représentation donnée par un chaton argenté qui cabriolait aux pieds d'une grande dame blanche [répétition par

reprise d'inférence] . La dame [répétition par définitivisation + progression linéaire] invita gentiment les trois gamins à entrer dans son logis et elle leur dit:

- Je suis la fée des Neiges [répétition par substitution lexicale] . Avez-vous trouvé votre arbre de Noël?
- Non, répondit le plus jeune, nous voulions d'abord savoir qui vivait dans cette demeure scintillante [répétition par recouvrement présuppositionnel] .
- Maintenant que vous le [répétition par pronominalisation anaphorique] savez, reprit la fée, vous pourrez continuer vos recherche mais avant, venez près de moi, j'ai quelque chose pour vous.

Les enfants [répétition par définitivisation + progression linéaire] entourèrent la fée des Neiges qui ouvrit un coffret de glace. Elle [répétition par pronominalisation anaphorique + progression linéaire] en sortit trois flocons de neige et en donna un à chacun des garçons en disant:

- Trouvez votre sapin, ramenez-le chez vous, accrochez-y ces flocons [répétition par référentiation déictique contextuelle] et vous aurez un belle surprise.

À regret, les trois orphelins quittèrent la belle dame. Ayant trouvé leur sapin, ils [répétition par pronominalisation anaphorique + progression à thème constant] le ramenèrent à leur mansarde et s'empressèrent d'y accrocher leurs flocons. C'est alors qu'une pluie d'étincelles déferla dans l'unique pièce de la maison: les enfants, éblouis, fermèrent les yeux. Lorsqu'ils les [répétition par pronominalisation anaphorique] rouvrirent, tout était différent autour d'eux: leur vilaine mansarde était transformée en une coquette demeure, un grand feu flambait dans une énorme cheminée et un festin trônait sur une table de chêne sculptée [répétition par recouvrement présuppositionnel] . Ébahis, les orphelins constatèrent également que leur arbre de Noël était décoré somptueusement et qu'eux-mêmes portaient des habits neufs. Tout à coup, la voix de la fée des Neiges se fit entendre:

- À l'avenir, vous ne manquerez plus jamais de rien car je veillerai sur vous.

Les orphelins [répétition par définitivisation + progression linéaire], au comble de la joie, remercièrent leur bienfaitrice et s'apprêtèrent à festoyer dans l'allégresse pour la première fois depuis bien longtemps.

Voilà qui clôt ce chapitre sur la cohérence textuelle, dernier aspect de notre problématique du récit.

7. EN GUISE DE CONCLUSION

Ces chapitres une fois franchis, l'enseignant devrait avoir une connaissance plus approfondie des diverses composantes théoriques de l'objet récit.

Dès lors, il pourra enseigner efficacement le récit à ses élèves, c'est-à-dire adapter la théorie reçue et élaborer les exercices pratiques nécessaires à l'apprentissage.

Pour l'aider dans sa tâche, nous l'invitons à consulter un second guide sur le récit, lequel s'inscrit en prolongement de celui-ci. L'enseignant y trouvera des suggestions d'exercices pratiques s'adressant à des enfants de niveau primaire (1er et 2e cycles).

Bref, la conclusion s'inscrit ici en une proposition de relance que nous qualifierions de pédagogique...

8. BIBLIOGRAPHIE

BENVENISTE, E., Problèmes de linguistique générale 1 et 2, Paris, Gallimard, 1966 et 1974.

BRÉMOND, C., Logique du récit, Paris, Seuil, 1973.

CHARAUDEAU, P., «Les bases de la technique métalinguistique d'élucidation», Etudes de linguistique appliquée. 2, juillet-septembre 1973, Didier, Paris.

CHAROLLES, M., «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», Langue française, no 38, mai 1978, Larousse, Paris.

COMBETTES, B., «Rhématisation et progression thématique dans les récits d'enfants», Langue française, no 38, mai 1978, Larousse, Paris.

DANÊS, F., «Functional sentence perspective and the organization of the text» in Papers on functional sentence perspective, Lahaye, Mouton, 1974.

DUCROT, O., Dire et ne pas dire, Principe de sémantique linguistique, Paris, Hermann, 1972.

FAUCONNIER, G., La coréférence: syntaxe ou sémantique, Paris, Seuil, 1974.

FOSSION, A. et alii, Pour comprendre les lectures nouvelles, Paris, Gembloux Duculot, 1978.

GENETTE, G., Figures III, Paris, Seuil, 1972.

GREIMAS, A. J., Sémantique structurale, Paris, Larousse, 1966.

KNAPP, M.L., Nonverbal communication in Human Interaction, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972.

LABOV, W., Sociolinguistique, Paris, Minuit, 1975.

LABOV, W. et J. WALETZKY, «Narrative analysis: oral versions of personal experience» in Essays on the verbal and visual arts, June Helm ed., Seattle - London.

LARIVAILLE, P., «L'analyse (morpho) logique du récit», Poétique, no 19, 1974.

LAVOIE, A , L'enseignement du récit oral au premier cycle du primaire: rapport de recherche, publication PPMF, Université du Québec à Chicoutimi, mai 1982.

LÉON, P.R. et P. MARTIN, Prolégomènes à l'étude des structures intonatives, Montréal, Marcel Didier, 1969.

MALMBERG, B., Les domaines de la phonétique, Paris, P.U.F., 1971.

MASSERON, C., «Correction de rédaction», Pratiques, no 29, mars 1981, Metz, France.

MOUCHON, J. et F. FILLOL, «Les éléments organisateurs du récit oral», Langage, no 38, mai 1978, Larousse, Paris.

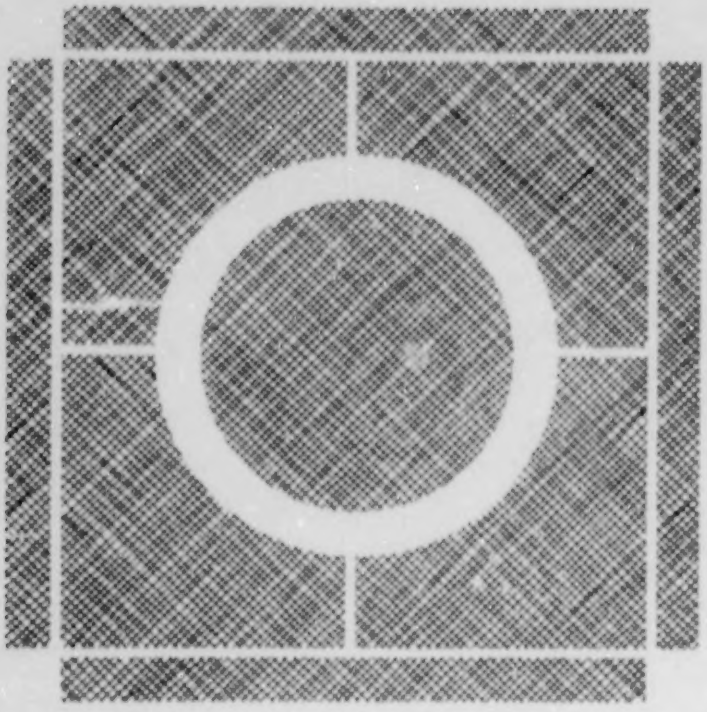
PROPP, V., Morphologie du conte, Paris, Seuil, 1965.

CDBQ 8570192 8

Guide pédagogique

ENSEIGNER LE RECIT

VOLUME: 2



Anne Lavoie
Khadiyatoulah Fall

Université du Québec à Chicoutimi
Publication PPMF-primaire
Mai 1983

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
0.	INTRODUCTION	2
1.	NOTIONS DE MÉTHODOLOGIE	4
	1.1 - Catégories	5
	1.2 - Modèle-type	6
	1.3 - Mode de présentation	7
2.	L'HISTOIRE	8
	2.1 - Précisions	9
	2.2 - Contenu des activités	11
	2.3 - Grille d'analyse	27
3.	L'ÉNONCIATION	31
	3.1 - Précisions	34
	3.2 - Contenu des activités	34
4.	LA PRAGMATIQUE	62
	4.1 - Précisions	63
	4.2 - Contenu des activités	64
5.	LE GESTE	85
	5.1 - Précisions	87
	5.2 - Contenu des activités	87
6.	LA COHÉRENCE	110
	6.1 - Précisions	111
	6.2 - Contenu des activités	113
7.	EN GUISE DE CONCLUSION	144
8.	BIBLIOGRAPHIE	146
	ANNEXE I:	
9.	RÉCIT DE FICTION ET CRÉATIVITÉ	148

0. INTRODUCTION

Présentant quelques suggestions d'activités pédagogiques, ce second guide sur le récit vient compléter le précédent. En effet, les activités en question, s'ajoutant à celles que les enseignants élaboreront pour compléter leur intervention en classe, permettront aux élèves de maîtriser davantage le récit, au double point de vue de sa compréhension et de sa production.

Dans le but d'assurer un suivi terme à terme avec le premier guide, les activités seront regroupées par chapitre autour de la notion théorique qu'elles visent plus particulièrement. Signalons cependant que, dans plusieurs chapitres, certaines activités mèneront à l'approfondissement de deux à quatre notions théoriques, ceci pour en arriver progressivement à une activité de production globale en matière de récit.

Par ailleurs, les enseignants trouveront en annexe des considérations générales sur la créativité, lesquelles seront évidemment relancées par des propositions d'activités pédagogiques.

Mais avant d'aborder les activités de quelqu'ordre qu'elles soient, il convient de camper les notions méthodologiques sous-tendant leur structuration...

I. NOTIONS DE MÉTHODOLOGIE

Tout enseignement, de même que toute recherche en ce domaine, est sous-tendu par une approche méthodologique précise. Les amorces pédagogiques suggérées dans ce document n'y échappent pas.

Ainsi, concernant les activités qui vont suivre, trois points principaux de structuration méthodologique seront ici abordés, à savoir une répartition en catégories, une conformité à un modèle-type et un mode de présentation.

1.1 CATÉGORIES

Un enseignement efficace du récit passe par deux moments différents et complémentaires. Dans un premier temps, il s'agit de proposer à l'élève des activités lui permettant de comprendre l'appareil théorique inhérent au récit. Dans un second temps, l'élève doit être en mesure de mettre à l'épreuve ses connaissances (approfondissement) en produisant des récits consignés.

Cependant, il tombe sous le sens que compréhension et production demeurent largement tributaires de la clientèle étudiante visée. Non pas qu'il faille éliminer l'un de ces deux moments mais plutôt circonscrire les limites de chacun d'eux en fonction d'un coefficient «x» de difficulté.

Chacune des activités proposées portera donc une double identification (coin supérieur gauche) pour la situer par rapport:

1- au moment d'enseignement, soit compréhension (C) ou production (P);

2- au niveau de clientèle, soit premier cycle (1) ou deuxième cycle (2) du primaire.

Évidemment, ces propositions n'assurent qu'une fonction d'indices, de bornes. Par un effet de mimétisme, l'enseignant est ici

convoqué à la production au même titre que ses élèves quoique dans un contexte autre. Ainsi, il aura à établir un tracé beaucoup plus détaillé en matière d'enseignement du récit, soit l'élaboration d'activités supplémentaires en vue d'une injection graduée de connaissances aux élèves d'un degré et d'une compétence donnés.

Par ailleurs, signalons que certaines activités relèvent du domaine de l'oral et d'autres, de l'écrit. Ceci permettra à l'enseignant d'entrevoir quelques démarcations entre récit oral et récit écrit. Partant, il pourra plus facilement envisager une relance d'un domaine à l'autre, tout en évitant une évacuation des particularités propres à chacun d'eux.

1.2 MODÈLE-TYPE

Les activité seront présentées à l'enseignant selon le modèle-type ci-contre...

1- Objectif(s) général(aux).
2- Objectif(s) spécifique(s).
3- Matériel.
4- Mise en oeuvre pédagogique.
5- Évaluation.

Deux types d'objectifs seront donc mis de l'avant afin de circonscrire le plus possible les attentes pour chaque activité.

Suite à l'identification des objectifs figure le matériel nécessaire à la réalisation de l'activité. Tout comme l'activité elle-même, ce matériel se veut une suggestion, l'enseignant pouvant toujours l'adapter à ses besoins du moment.

Quant à la mise en oeuvre pédagogique, elle constitue le déroulement des étapes essentielles à la bonne marche de l'activité. Elle demeure très globale afin que l'enseignant puisse y insérer le type d'intervention pédagogique qui lui est familier.

En dernier lieu, seront soumises à l'enseignant des pistes d'évaluation. Certaines s'avèrent qualitatives: elles ont trait principalement au processus d'objectivation auquel l'enseignant pourra adjoindre des observations de tous ordres sur la situation de classe. D'autres se veulent quantitatives, plusieurs éléments de structure du récit se prêtant tout à fait à la quantification.

1.3 MODE DE PRÉSENTATION

Tel qu'annoncé dans l'introduction, les activités seront regroupées par chapitre selon la notion théorique particulière à laquelle elles s'articulent.

Plus précisément, chaque chapitre obéira au mode de présentation suivant. Sera d'abord identifiée la notion visée. Par la suite et s'il y a lieu, certaines activités feront l'objet de précisions contextuelles et/ou méthodologiques. Figurera enfin le contenu de chacune des activités.

Sur ce, nous quittons le champ méthodologique pour aborder celui des activités elles-mêmes...

2. L'HISTOIRE

Les activités de ce chapitre visent l'apprentissage du schéma narratif de Larivaille. Le tableau ci-contre rend compte de ce modèle quinaire...

Situation de départ/ situation initiale	Événements (dynamique transformationnelle)			Situation d'arrivée/ situation finale
Situation de départ	Provocation	Action	Sanction	Situation d'arrivée
1	2	3	4	5

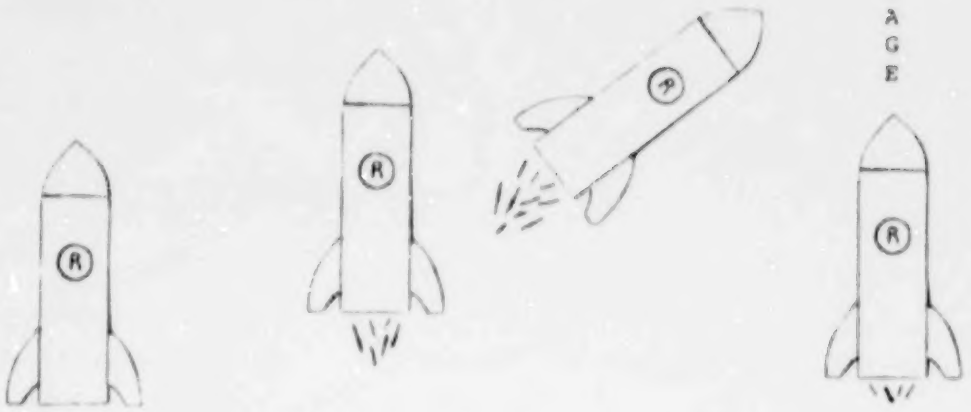
2.1 PRÉCISIONS

2.1.1 Activité 1

D'une part, la notion de sanction s'étant avérée difficile d'accès pour les élèves du 1er cycle, il serait préférable de la fusionner à l'action dans un premier temps. Selon les résultats qu'obtiendront les élèves au niveau des productions sur ce modèle quaternaire, l'enseignant pourra décider, dans un second temps, d'aborder le schéma de Larivaille dans son intégralité.

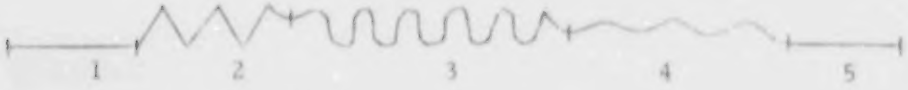
D'autre part, nous incitons fortement l'enseignant à utiliser un point d'ancrage concret dans le but de mieux asseoir la théorie livrée aux élèves. À titre d'exemple, nous présentons ci-dessous le support iconique utilisé avec des élèves de 2e année, soit le «modèle-fusée»...

1	2	3	4
COORDONNÉES			ATTERRISSAGE
- Quand? - Où? - Qui est le pilote? - Qui sont les passagers?	MISE À FEU	VOL	



2.1.2 Activité 2

Ici encore, nous incitons l'enseignant à utiliser un support visuel. Cependant, destiné à des élèves du 2e cycle, ce support pourra être plus graphique, tel que l'exemple présenté ci-contre...



2.2 CONTENU DES ACTIVITÉS

ACTIVITÉ 1

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

Introduire les élèves à la structure minimale du récit.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUES(S)

Les élèves découvriront les articulations de la structure quaternaire d'un récit.

3. MATÉRIEL

3.1 - Enregistrement du récit suivant...

Il était une fois, au Royaume du Marécage enchanté, un petit crapaud timide et maladroit nommé Côa.

Un jour qu'il sautillait gauchement sur le bord de l'eau, Côa aperçut une de ses cousines, la jolie Crapaudine.

- Côa, lui dit-elle en riant, si tu m'offres le Nénuphar cramoisi ce soir, au Bal de la Lune d'argent, j'accepterai de faire le Grand Saut avec toi.

Sur ce, elle disparut dans un tourbillon de bonds gracieux. Hélas! le Nénuphar cramoisi était gardé par Tornade, un affreux serpent grincheux. Le pauvre Côa se mit à coasser tristement.

La libellule Arc-en-ciel, qui avait observé la scène du haut des airs, eut pitié du petit crapaud...

- Si tu le désires de toutes tes forces, Côa, tu peux vaincre le serpent. Mais avant de l'affronter, tu dois te procurer l'Épine magique. Au coucher du soleil, tu iras au Mur de ronces; cueilles-y l'épine sur laquelle se couchera le dernier rayon de soleil. Cette

arme de lumière et ton courage viendront à bout de Tornade.

Côa sautilla donc jusqu'au Mur de ronces. Au soleil couchant, il repéra l'Épine magique et la cueillit, non sans s'égratigner tout le corps. Son arme à la patte, le brave petit crapaud se glissa dans l'eau noire et nagea jusqu'au Nénuphar cramoisi. Comme il allait atteindre son but, il vit l'eau bouillonner tout près de lui: Tornade passait à l'attaque.

Côa serra plus fort l'Épine magique et engagea le combat avec le gardien de la fleur. Autour d'eux, l'eau volait en gerbes blanches. Après quelques minutes d'une lutte terrible, Côa, rapide comme l'éclair, trancha la tête du vilain serpent. Encore tout essoufflé, il prit le Nénuphar cramoisi dans ses pattes palmées et nagea jusqu'au lieu où allait se dérouler le Bal de la Lune d'argent.

Le voyant arriver avec le précieux nénuphar, les habitants du Marécage enchanté se turent, stupéfaits. Mais bientôt, des cris de félicitations montèrent dans l'air du soir, au grand embarras de Côa.

Apercevant sa cousine, le petit crapaud se hâta d'aller déposer le Nénuphar cramoisi devant elle. Toute émue, Crapaudine mit sa patte dans celle de Côa et tous deux s'apprêtèrent à faire le Grand Saut.

A.L.

(1) «Il était une fois ... nommé Côa.»
(2) «Un jour ... coasser tristement.»
(3) «La libellule ... embarras de Côa.»
(4) «Apercevant ... le Grand Saut.»

3.2 - Magnétophone.

3.3 - Maquette du support iconique.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant fait écouter aux élèves l'enregistrement d'un récit porteur de la structure quaternaire (situation de départ - provocation - action - situation d'arrivée), les quatre éléments étant marqués de façon évidente (au moyen de pauses de voix ou de changements de ton par exemple).

4.2 - Après deux écoutes, l'enseignant demande aux élèves:

a) de dénombrer les parties du récit;

b) d'identifier ces parties.

4.3 - Disant aux élèves que tout récit est porteur de cette structure, l'enseignant leur présente la maquette du support afin de poser une analogie visuelle qui devrait faciliter l'intégration de la structure.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation se fait à compter d'observations de la situation de classe. À ce stade, l'enseignant localise les points qui semblent poser problème.

Le processus d'objectivation n'entrera véritablement en scène qu'au moment d'une relance de cette activité par une utilisation de récits supplémentaires avec consigne d'identification.

ACTIVITÉ 2

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Introduire les élèves à la macro-structure du récit.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   Les élèves découvriront les cinq moments du schéma narratif de Larivaille.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Enregistrement du récit Le feu tiré des Contes de la Prairie et du Nouveau Monde (Gründ, Paris)...

Il y a très longtemps, c'est l'ours qui gouvernait le monde entier. Même le feu lui appartenait. Personne d'autre ne savait comment allumer le feu et comment l'entretenir pour l'empêcher de s'éteindre.

Un jour, comme les framboises mûrissaient dans les sous-bois, l'ours décida d'aller les cueillir. Tout en se frayant un chemin à travers les ronces, il cueillait sans cesse par pleines poignées ces doux fruits d'un rouge pourpre, pour les avaler aussitôt, sans pour autant parvenir à apaiser sa gourmandise gigantesque. Il s'éloigna ainsi de plus en plus de son feu, oubliant complètement qu'il était déjà grand temps d'ajouter du bois pour que le feu ne s'éteigne pas.

- Nourris-moi, nourris-moi! cria le feu d'une voix pleine de détresse. J'ai faim.

Mais l'ours était déjà très loin dans la forêt, toujours occupé à cueillir des framboises.

- Apaise vite ma faim, sinon je vais mourir, murmurait encore faiblement le feu, sur le point de rendre l'âme.

Il ne fut plus bientôt qu'un petit tas de braises à peine rougeoyantes. À ce moment précis, un homme passa à proximité et entendit les gémissements du feu.

- Donne-moi à manger, je me meurs.

L'homme arracha du sol une touffe d'herbe sèche et s'empressa de la poser sur les braises. Dès que l'herbe se fut enflammée, il attisa encore les flammes en y jetant des brindilles de pin, puis il se mit à empiler sur le foyer de grosses branches sèches. Il en posa d'abord une dans la direction du nord, ensuite il en orienta une vers l'ouest. Bientôt le feu brûla à grandes flammes au sud et à l'est.

À présent, le feu crépitait et pétillait gaiement et de son mieux il réchauffait l'homme, pour lui exprimer ainsi sa reconnaissance de l'avoir sauvé d'une mort certaine.

À la tombée de la nuit, l'ours surgit enfin de la forêt, la bedaine bien ronde, et comme si de rien n'était, il alla vers le feu. Mais celui-ci se détourna de lui.

- Je ne suis plus ton ami. Tu m'aurais laissé mourir de faim. Va, égoïste, tu ne te soucies que de ton ventre.

À ces mots, il s'éleva si haut dans le ciel, en dégageant une telle chaleur, que l'ours terrifié, craignant pour sa vie, prit ses pattes à son cou et s'enfuit dans la forêt.

Depuis ce jour, l'ours craint le feu et n'ose jamais s'approcher des flammes crépitantes. Depuis lors, le feu n'appartient plus qu'à l'homme.

(1) «Il y a ... l'empêcher de s'éteindre.»
(2) «Un jour ... le feu ne s'éteigne pas.»

(3) «Nourris-moi ... au sud et à l'est.»

(4) «À présent ... s'enfuit dans la forêt.»

(5) «Depuis ce jour ... qu'à l'homme.»

3.2 - Bande dessinée en cinq vignettes telle celle qui suit...

Troisième tap ?
Auto-stop ?
Houba houba hop !

1

!!

2

CLO

3

J'ai schtroumpfé !

4

Quand je te vois,
mon cœur galope,
Mon petit cœur
qui fait clop clop !

5

3.3 - Magnétophone.

3.4 - Maquette du support visuel.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant fait écouter aux élèves l'enregistrement d'un récit porteur de la structure quinaire (situation de départ - provocation - action - sanction - situation d'arrivée), les cinq éléments étant marqués de façon évidente (au moyen de pauses de voix ou de changements de ton par exemple).

4.2 - Après deux écoutes, l'enseignant demande aux élèves:

a) de dénombrer les parties du récit;

b) d'identifier ces parties.

4.3 - Disant aux élèves que tout récit est porteur de cette structure, l'enseignant leur présente, à l'aide des vignettes de bande dessinée, la maquette du support afin de poser une analogie visuelle qui devrait faciliter l'intégration de la structure.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation se fait à compter d'observations de la situation de classe. À ce stade, l'enseignant localise les points qui semblent poser problème.

Le processus d'objectivation n'entrera véritablement en scène qu'au moment d'une relance de cette activité par une utilisation de récits supplémentaires avec consigne d'identification.

ACTIVITÉ 3

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit oral.

   1.2 - Faire approfondir aux élèves la notion théorique dégagée précédemment.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - Se servant du modèle quaternaire, chaque élève produira, sous forme de dessins, les trois derniers moments d'un récit.

   2.2 - Utilisant ses dessins comme aide-mémoire, chaque élève présentera oralement, au reste du groupe, le récit qu'il a produit.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Amorce d'un récit, soit le premier moment du modèle quaternaire...

En des temps très lointains, sur Arborica, une petite planète inconnue des hommes, vivait un superbe animal nommé Lumino.

Il portait bien son nom d'ailleurs... Ses grands yeux orangés ressemblaient aux deux soleils qui éclairaient Arborica et son pelage d'un beau rouge vif scintillait comme les eaux cramoisies qui sillonnaient sa planète natale. En fait, il était le plus bel habitant de la planète ce qui en rendait plusieurs très jaloux.

Un jour...

A.L.

3.2 - Maquette du support visuel.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - Après un bref retour sur le modèle quaternaire, l'enseignant lit aux élèves l'amorce de récit et ce, au moins deux fois.

4.2 - Cette lecture terminée, l'enseignant donne la consigne de travail aux élèves, soit produire les trois derniers moments du récit amorcé et les mettre en dessins (un par moment).

4.3 - Les productions terminées, l'enseignant demande aux élèves d'apporter leurs dessins et de venir s'asseoir par terre en demi-cercle.

4.4 - À tour de rôle, chaque élève ira en avant montrer ses dessins, et racontera le récit qu'il a imaginé.

5. ÉVALUATION

Pour cette production de type partiel, l'évaluation se situe surtout du côté qualitatif. Elle peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production à un niveau individuel s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant à la consigne de travail.

- Incitation à une critique de groupe de chaque production, à l'aide de questions telles:

a) la consigne de travail a-t-elle été respectée? [L'enseignant se servira du support visuel pour faire l'animation.]

b) Avez-vous d'autres commentaires à faire sur ce récit?

[L'enseignant devra veiller à ce que les commentaires ne prennent pas l'allure de jugements de valeur.]

L'enseignant qui tient à évaluer ces productions à la fois qualitativement et quantitativement pourra s'inspirer de la grille présentée à la fin de ce chapitre.

ACTIVITÉ 4

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit écrit.

1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

1.3 - Faire approfondir aux élèves la notion théorique dégagée précédemment.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

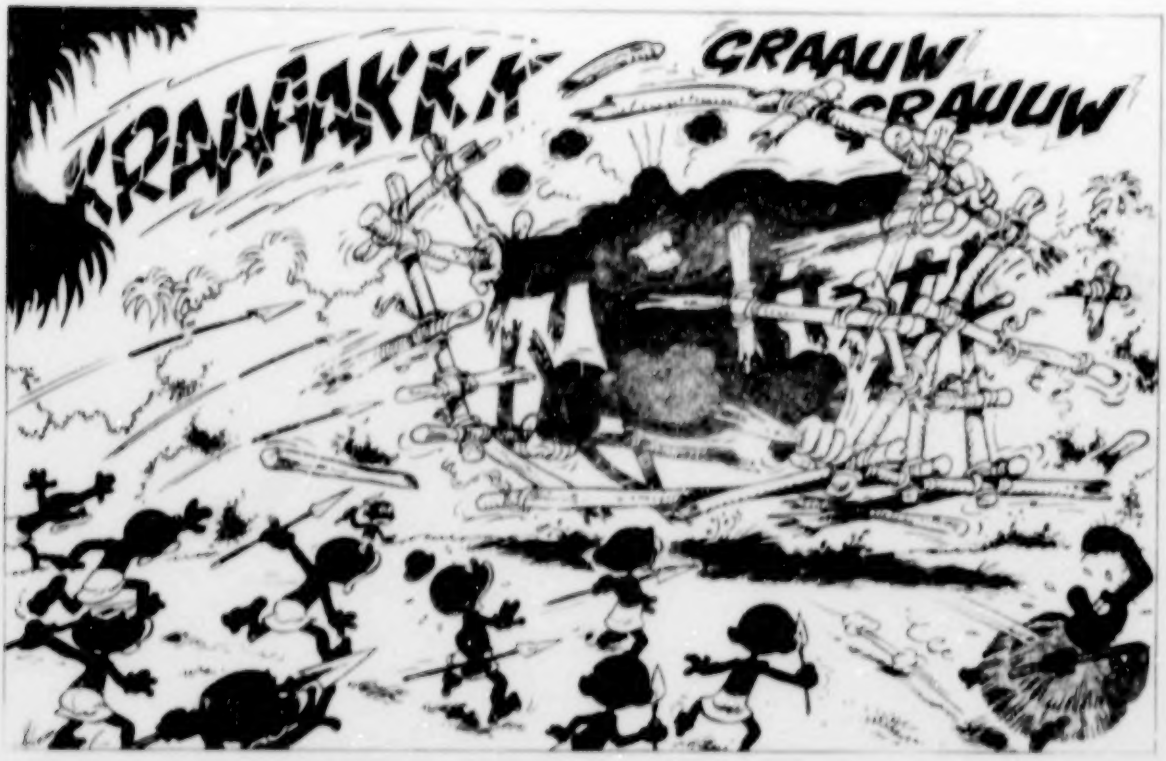
2.1 - Se servant du schéma de Larivaille, les élèves produiront, en équipe, quatre des cinq moments d'un récit écrit.

2.2 - À compter du schéma de Larivaille, les élèves élaboreront, en équipe, une analyse critique d'un des récits produits.

3. MATÉRIEL

3.1 - Maquette du support visuel.

3.2 - Une vignette de bande dessinée représentant le troisième moment du schéma de Larivaille telle celle de la page suivante...


KRAKAK'K'K
GRAAUW
GRAUUW

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

1re séance

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.2 - Après un bref retour sur le schéma de Larivaille, l'enseignant distribue à chaque élève une copie de la vignette de bande dessinée et demande à tous de l'examiner attentivement.

4.3 - L'enseignant donne ensuite aux élèves les consignes de travail ci-contre...

- Écrire quelques phrases sur le moment narratif (action) représenté en bande dessinée.

- Produire les quatre autres moments (situation de départ - provocation - sanction - situation d'arrivée) du récit écrit, en intégrant les phrases sur l'action au bon endroit.

4.4 - Les productions terminées, l'enseignant verra à les photocopier pour pouvoir distribuer à chaque équipe une copie d'un récit écrit par un autre groupe.

2e séance

4.5 - L'enseignant demande aux élèves de faire une critique de la production reçue et cela, en se servant du schéma de Larivaille.

4.6 - Les équipes présentent, à tour de rôle, l'analyse critique qu'ils ont élaborée, tout en la confrontant à celle de l'enseignant.

5. ÉVALUATION

Pour cette production de type partiel, l'évaluation se situe surtout du côté qualitatif. Elle peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production au niveau des équipes s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Confrontation analytique avec utilisation du support visuel.

L'enseignant qui tient à évaluer ces productions à la fois qualitativement et quantitativement pourra s'inspirer de la grille présentée à la fin de ce chapitre.

2.3 GRILLE D'ANALYSE

La grille de la page suivante a été élaborée pour évaluer les récits oraux produits par des élèves de 2e année.

Les deux premiers éléments sont l'objet de l'évaluation quantitative suivante: a) 0,5 de point était alloué à chaque composante structurelle du récit (soit chacune des consignes de production attachées au «modèle-fusée»), ces composantes devant être mises en place sur les dessins et dans la communication du récit imagé; b) 1 point était alloué à la circonscription de chacune des quatre parties du récit.

Le troisième élément, soit la cohérence générale du récit, se trouve à la charnière des deux formes d'évaluation. Ainsi, s'il demeure largement tributaire des premiers éléments énoncés précédemment, il permet d'ajouter une nouvelle dimension, soit l'EFFET produit par le récit selon la présence ou l'absence de ses diverses composantes structurelles.

Le quatrième élément, soit l'élaboration de chaque partie du récit, glisse franchement du côté de l'évaluation qualitative. En effet, avec cet élément, la pragmatique du récit entre en ligne de compte: un récit peut être complet au niveau structurel tout en demeurant très schématique. Soulignons que cet élément est devenu l'objet d'une évaluation avant même la réalisation des activités sur la pragmatique et ce, pour une raison fort simple: les enfants, ayant déjà auditionné plusieurs récits, étaient sensibilisés au principe d'élaboration du récit.

Quant au cinquième élément, soit l'imagination, il relève de l'évaluation qualitative puisqu'il s'agissait d'évaluer une utilisation plus ou moins effective du potentiel créatif. Il n'était donc nullement question d'évaluer un DEGRÉ quelconque d'imagination mais plutôt une réponse à l'une des consignes de

départ, laquelle était formulée ainsi: «Vous faites un récit IMAGINÉ; ne dessinez pas un récit qu'on a raconté en classe ou que vous avez entendu ailleurs».

NOM	STRUCTURE				CONTENU				
	Mise en place des parties (sur 7)		Circonscription de chaque partie (sur 4)	Cohérence générale du récit (sur 4)	Élaboration de chaque partie (sur 4)	Imagination (sur 1)	TOTAL	RG
	Dessin	Oral						

LÉGENDE : 20 - 19 - 18 : A
17.5 - 16 - 15 : B
14.5 - 13 - 12 : C
11.5 et moins : D

De l'histoire, passons maintenant à l'énonciation...

3. L'ÉNONCIATION

En tant qu'histoire narrée et assumée par une voix particulière, le récit s'avère être une NARRATION. Narrant son histoire, le sujet parlant y inscrit diverses marques d'ÉNONCIATION...

1- Indices de mise en scène du locuteur, soit l'emploi des pronoms personnels (JE, ON, NOUS).

2- Indices de modalisation de type logique («sans doute», «évidemment», etc.) ou appréciatif (qualifications positives ou négatives).

3- Indices de mise en scène de l'allocutaire:

a) discrimination (noms propres, titres, pronoms personnels TU et VOUS);

b) intégration par interpellation («vous savez que», «retenez que», etc.);

c) emploi d'un registre de langue particulier (soutenu, familier ou courant);

d) précisions métalinguistiques (explications diverses sur le code).

La grille de la page suivante permet de repérer les marques énonciatives dans un récit...

1- Qui raconte?
Par quels indices personnels se définit-il?
Est-il représenté dans l'histoire ou en est-il absent?

2- À qui raconte-t-il?
Par quels indices personnels le destinataire est-il désigné?

3- Quels rapports le destinateur entretient-il avec le destinataire?
Rapports de familiarité?
Rapports neutres?
Rapports de formalité?

4- Quelle est l'image du destinataire que le locuteur se construit?

5- Quelle image le locuteur se construit-il de sa personne face aux événements?
Connaissance omnisciente des événements?
Connaissance limitée des événements?
Connaissance incertaine des événements?

6- Par quelles fonctions syntaxiques (interrogation, impératif, assertion, exclamation) le destinataire est-il convoqué dans le texte?

7- Quelles sont les modalités appréciatives du texte et quel système de valeurs dénotent-elles?

N.B.: Chaque récit étant porteur de marques spécifiques, on ne trouvera pas toujours de réponse évidente à toutes les questions de cette grille d'analyse qui se veut générale.

3.1 PRÉCISIONS

3.1.1 Généralités

Deux mises au point majeures doivent être faites en ce qui concerne le travail sur l'énonciation.

D'une part, les notions énonciatives sont hors de portée des élèves de 1re année. À ce niveau, il faudrait plutôt sensibiliser ces derniers à la notion de communication et à ses trois composantes principales, soit le locuteur (qui), l'interlocuteur (à qui) et le message (quoi).

D'autre part, seules les activités de compréhension à notions restreintes nous apparaissent réalisables avec des élèves de 2e et de 3e années.

3.1.2 Activité 5

Cette activité propose à l'enseignant d'aller plus loin avec ses élèves dans le processus d'énonciation. Ainsi, en plus de permettre une manipulation de certains indices d'énonciation, elle amène les élèves à constater qu'on peut narrer la même histoire de différentes façons, tout en respectant les cinq moments du schéma de Larivaille.

L'enseignant peut donc partir de cette activité pour faire découvrir aux élèves le jeu possible de la narration et, par la suite, asseoir davantage la découverte au moyen d'un apport plus théorique. Ou, inversement, il peut injecter au préalable, par le biais d'une activité de compréhension, des éléments théoriques, pour ensuite placer les élèves en situation de production.

3.2 CONTENU DES ACTIVITÉS

ACTIVITÉ 1

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Introduire les élèves au processus d'énonciation.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   Les élèves relèveront les pronoms personnels et les noms qui permettent d'identifier destinateur et destinataire dans un récit.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Récit du vécu I

Josée, je vais te raconter comment j'ai trouvé mon chat. Cela se passait l'hiver dernier, au moins de février. Je sortais de la maison pour aller à l'école quand, tout à coup, j'ai entendu un long miaulement. Regardant partout, j'ai fini par trouver, près de la poubelle, un pauvre minou tout maigre et tout gelé. Très doucement, je l'ai pris dans mes bras et, comme ma mère était d'accord, je l'ai fait entrer dans la maison pour lui donner un grand bol de lait. Tu sais, Josée, le chat était tellement heureux qu'il se frottait contre moi et me léchait la main. Voyant cela, ma mère a décidé que je pouvais le garder. Et ça fait maintenant un an que j'ai le chat le plus affectueux du quartier.

3.2 - Récit du vécu II

Écoutez-moi, tout l'monde, je voudrais vous raconter ce qui m'est arrivé à la plage l'été dernier. Je me promenais sur le bord de l'eau lorsque, soudain, j'aperçus quelqu'un qui allait se noyer. Avant même que le sauveteur se jette à l'eau, j'étais déjà rendu près du jeune garçon. Comme il coulait, je le pris par les épaules pour le garder au-dessus de l'eau, tel que je l'avait appris au cours de natation. Vous savez, j'aurais bien aimé le ramener au bord moi-même mais je ne m'en sentais pas la force. Au bout de quelques minutes, le sauveteur arriva jusqu'à moi et je pus regagner le bord. Plusieurs personnes me félicitèrent: j'étais la vedette du jour. En fin d'après-midi, le jeune garçon vint me remercier de lui avoir sauvé la vie. Je vous dis que ça finissait bien une journée de plage. Depuis cet été-là, je vous assure que je suis bien convaincu de l'utilité des cours de natation.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant distribue une copie du premier récit à chaque élève et le lit avec tous à voix haute (au moins deux fois).

4.2 - L'enseignant pose les questions suivantes à tout le groupe:

a) qui raconte le récit?

b) à qui est raconté le récit?

4.3 - Une fois identifiés le destinateur et le destinataire, l'enseignant demande aux élèves quels sont les mots du texte qui leur ont permis de répondre aux questions.

L'enseignant inscrit les réponses des élèves au tableau.

4.4 - Selon les résultats obtenus*, l'enseignant pourra relire le texte, phrase par phrase, avec les élèves, en relevant toutes les marques pronominales et nominales qui ont permis l'identification du destinateur et du destinataire.

4.5 - L'enseignant reprend la même démarche avec le second récit.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant fournissant au besoin à son groupe des pistes supplémentaires (principe de la devinette) ou effectuant un recoupement avec des notions grammaticales déjà vues en classe.

---

* On peut s'attendre à ce que la forme de certains pronoms (te, me, m') pose des problèmes aux élèves de ce niveau.

ACTIVITÉ 2

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

Introduire les élèves au processus d'énonciation.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

Les élèves découvriront quels sont les rapports entretenus (familiarité ou formalité) entre le destinateur et le destinataire et ce, à compter du registre de langue employé dans un récit.

3. MATÉRIEL

3.1 - Récit du vécu I (enregistré)

Écoute ben, mon chum, j'vais t'raconter c'qui m'est arrivé l'aut'jour. C'était un vendredi et j'n'avais pas d'école cet après-midi-là. Comme y faisait beau, j'ai pris mes patins et j'me suis rendu à la rivière derrière chez moi. Quand j'suis arrivé, j'ai mis mes patins et hop! me v'là parti. J'patinais depuis dix bonnes minutes quand, tout à coup, devine quoi?... j'aperçois que la glace s'met à craquer à quelques pas de moi. Avant qu'j'aie eu l'temps d'réagir, j'ai senti mes pieds s'enfoncer et splash! me v'là dans l'eau jusqu'aux genoux. Heureusement pour moi, j'étais resté près du bord! Marchant à quat'pattes, j'ai fini par sortir de là. J'ai sorti mes bottes de mon sac à dos et j'les ai enfilées après avoir ôté mes patins et mes bas. Pas besoin d'te dire que j'suis rentré rapidement à la maison. Le lendemain, j'me suis quand même r'trouvé avec un bon rhume.

3.2 - Récit du vécut II (enregistré)

Monsieur, j'aimerais vous raconter comment cet accident est arrivé. Je roulais lentement à bicyclette le long du trottoir lorsqu'une automobile est passée à quelques centimètres de moi. Pour éviter de me faire frapper, je suis montée

rapidement sur le trottoir. La roue avant de ma bicyclette a alors heurté un gros caillou et j'ai basculé. Je suis tombé dans l'entrée où se tenait Christian. C'est comme ça, monsieur, que j'ai écrasé, bien malgré moi, sa tortue préférée.

3.3 - Magnétophone.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant fait écouter aux élèves les deux récits pré-enregistrés et ce, au moins deux fois.

4.2 - Suite à cette écoute, l'enseignant demande aux élèves s'il y a une différence, dans la manière de raconter, entre les deux récits.

4.3 - L'enseignant interroge alors les élèves sur le pourquoi de cette différence, les amenant ainsi à camper les rapports entre destinateur et destinataire dans chacun des récits.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant orientant au besoin son groupe. Il pourra, à cet effet, utiliser les notions dégagées lors de l'activité précédente.

ACTIVITÉ 3

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Introduire les élèves au processus d'énonciation.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - Les élèves relèveront les pronoms personnels et les noms qui permettent d'identifier destinateur et destinataire dans un récit.

   2.2 - Les élèves détermineront si le destinateur est présent ou non dans son récit.

   2.3 - Les élèves détermineront quelle connaissance a le destinateur face aux événements racontés.

   2.4 - Les élèves découvriront quels sont les rapports entretenus (familiarité ou formalité) entre le destinateur et le destinataire et ce, à compter du registre de langue employé dans un récit.

   2.5 - Les élèves relèveront les assertions, interrogations et impératifs qui permettent de convoquer le destinataire dans un récit.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Récit de fiction 1 (par Anne Lavoie)

Déroule bien tes antennes, petit Lypra, je vais te raconter comment moi et mes guerriers sommes venus à bout du jarkou.

Il y a quelques jours, nous avons décidé qu'il fallait à tout prix se débarrasser de l'affreux jarkou installé à la frontière du pays. Et nous voilà partis en expédition, volant à basse altitude afin de repérer l'horrible animal. Après quelques heures de vol, j'aperçus une masse qui se déplaçait lentement vers l'un de nos villages. Dès que j'eus localisé le jarkou, j'alertai mes compagnons. Nous avons alors plongé lentement vers l'animal et tourné autour de lui afin de l'étudier.

As-tu déjà vu un jarkou, mon neveu?... Dégoûtant! Imagine un long corps écailleux dépourvu de tête sur lequel on peut voir une dizaine de bouches grossièrement dessinées. La moitié de ces bouches s'entrouvrent périodiquement et permettent au jarkou de se diriger; les autres s'ouvrent largement pour laisser sortir de longues pompes velues lorsque le monstre veut se défendre ou se nourrir.

Le jarkou que nous observions semblait avoir un urgent besoin de se nourrir car toutes ses pompes étaient sorties. Sans raison apparente, un jeune guerrier se mit alors à perdre de l'altitude. L'ayant repéré, le jarkou l'aspira vivement et, sous mes yeux horrifiés, l'engloutit à jamais. Imités par les autres guerriers, je sortis mes armes de leur étui et piquai sur le jarkou. Toutes pompes dehors, l'animal nous attendait. Le combat s'engagea... Alors que mes compagnons s'affairaient à trancher les pompes, je localisai les bouches de direction et entrepris de les fermer définitivement en y déversant une colle spéciale.

J'en étais à la dernière bouche lorsque, soudain, je me sentis violemment aspiré. En un quart de seconde, j'étais pris au piège, dos collé à l'ouverture d'une pompe. Tu vois le spectacle, Lypra: moi, le fier Byrtal, ailes pendantes dans

l'attente d'être avalé par une bête affamée!... Au moment où tout semblait perdu pour moi, la pompe parut faiblir: deux guerriers employaient toutes leurs forces à la trancher. Je fus bientôt libre et pus me remettre à ma tâche.

Au bout de quelques instants, le jarkou était complètement maîtrisé, privé de ses bouches de direction et de ses pompes. Pour mettre un terme à ses souffrances, nous l'avons renversé sur le dos. Tu sais, mon neveu, la mise à mort d'un jarkou se fait toujours de cette manière car seule une petite partie de son abdomen est dépourvue d'écailles. J'ai donc tiré la fléchette mortelle au coeur de l'endroit vulnérable, puis mes compagnons et moi avons repris le chemin de retour.

La suite, tu la connais: le roi nous a décorés et tout le pays fête encore notre victoire.

3.2 - Récit de fiction II (par Anne Lavoie)

RAPPORT DU MINISTRE DE LA DÉFENSE AU ROI DES AILES

Votre Majesté, permettez à votre humble Ministre de la Défense de vous faire son rapport sur l'expédition «jarkou».

Ce matin, sur votre ordre, Byrtal et ses guerriers sont partis vers la frontière du pays afin de débarrasser le territoire d'un jarkou meurtrier. Ils ont volé pendant quatre heures à basse altitude et c'est près du village-frontière 14 que l'animal a été repéré.

Aussitôt, les guerriers ont entrepris les manoeuvres d'approche tout en observant attentivement le jarkou.

Selon les dires de Byrtal, la bête était très affamée car toutes ses pompes s'agitaient à l'extérieur, capturant le menu gibier qui se trouvait à leur portée. C'est alors, Noble Roi, que le jeune guerrier Cytra s'est mis à perdre de l'altitude. Avant que vos sujets n'aient pu intervenir, le jarkou l'avait aspiré et dévoré.

Voyant cela, Byrtal et ses guerriers sont passés à l'attaque. Suivant le plan ingénieux établi par Votre Majesté, Byrtal entreprit de coller les bouches de direction, pendant que les autres guerriers tranchaient les pompes. Le travail allait bon train lorsque, tout à coup, Byrtal fut assailli par le jarkou. Selon lui, cette expédition aurait été sa dernière mission si deux braves guerriers n'étaient rapidement venus à son aide.

L'incident clos, tous ont repris leur tâche et bientôt, le jarkou fut maîtrisé et détruit.

Sans tarder, vos guerriers sont ensuite rentrés au château m'annoncer la victoire acquise au nom de Votre Grandeur.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

1re séance

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.2 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie des deux récits et demande à tous de les lire au moins deux fois.

4.3 - Cela fait, l'enseignant pose les questions suivantes à tout le groupe:

a) qui raconte le récit?

b) à qui est raconté le récit?

4.4 - Une fois identifiés le destinateur et le destinataire, l'enseignant demande aux équipes de relever tous les mots du texte qui peuvent permettre une telle identification.

4.5 - L'enseignant organise une plénière autour de ce premier travail.

2e séance

4.6 - L'enseignant invite les élèves à se regrouper en équipes et à relire les deux récits de la première séance.

4.7 - L'enseignant donne ensuite aux élèves les consignes de travail ci-contre...

- Déterminer si celui qui raconte est présent ou non dans son récit.

- Déterminer si celui qui raconte a une connaissance totale ou partielle des événements racontés.

- Découvrir quels sont les rapports (relations) entre celui qui raconte et celui à qui est raconté le récit.

- Relever les affirmations, les interrogations et les impératifs qui convoquent (assurent un contact) dans le récit celui à qui il est raconté.

4.8 - En plénière, l'enseignant demande aux équipes de confronter les résultats de leurs recherches.

4.9 - L'enseignant fait ensuite une synthèse du travail effectué lors des deux séances et approfondit, avec les élèves, les points qui ont posé problème.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention au niveau des équipes par injection de pistes supplémentaires (principe de la devinette) si le besoin s'en fait sentir.

- Incitation à l'élaboration lors des plénières.

- Suite à la confrontation, apport d'un corrigé fournissant tous les indices d'énonciation présents dans les deux récits.

- Présentation d'un tableau-synthèse sur le processus d'énonciation.

ACTIVITÉ 4

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit écrit.

1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

1.3 - Faire approfondir aux élèves les notions théoriques concernant le processus d'énonciation.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - En manipulant divers indices d'énonciation, les élèves produiront, en équipe, un récit écrit.

2.2 - À compter des consignes de production, les élèves élaboreront, en équipe, une analyse critique d'un des récits produits.

3. MATÉRIEL

---

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

1re séance

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en equipes de trois ou quatre.

4.2 - Cela fait, l'enseignant distribue à chaque élève une copie des consignes de travail ci-contre et demande à tous de les lire attentivement au moins deux fois...

- Qui raconte: un personnage.
- À qui on raconte: à plusieurs personnages.

- Celui qui raconte est présent dans le récit.
- Celui qui raconte a une connaissance totale des événements.
- Rapports de camaraderie entre celui qui raconte et ceux à qui est raconté le récit.
- Pour assurer un contact avec son public, celui qui raconte utilise (au minimum):
  a) une affirmation;
  b) deux interrogations;
  c) un impératif.

- Important: Utiliser des pronoms et des noms pour qu'on puisse facilement identifier le «qui» et le «à qui».

4.3 - Les productions terminées, l'enseignant verra à les photocopier pour pouvoir distribuer à chaque équipe une copie d'un récit écrit par un autre groupe.

2e séance

4.4 - L'enseignant demande aux élèves de faire une critique de la production reçue et cela, à compter des consignes données lors de la séance précédente.

4.5 - Les équipes présentent, à tour de rôle, l'analyse critique qu'ils ont élaborée, tout en la confrontant à celle de l'enseignant.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production au niveau des équipes s'il se présente des

problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Confrontation analytique au cours de laquelle l'enseignant aidera les élèves à détailler leur analyse si nécessaire.

ACTIVITÉ 5

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit écrit.

1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

1.3 - Faire approfondir aux élèves les notions théoriques dégagées précédemment.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - À partir d'une bande dessinée et en manipulant divers indices d'énonciation, les élèves produiront, en équipe, un récit écrit.

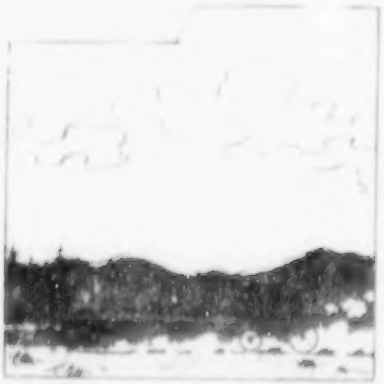
2.2 - En tenant compte de variations d'ordres chronologique et énonciatif, les élèves produiront, en équipe, une seconde version d'un récit écrit.

2.3 - Les élèves utiliseront des verbes avec au moins trois temps différents dans la seconde version de leur récit écrit.

2.4 - À compter des consignes de production, les élèves élaboreront, en équipe, une analyse critique des deux versions d'un des récits produits.

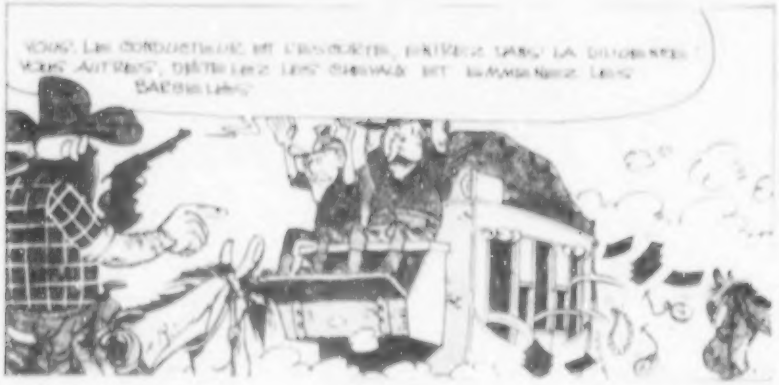
3. MATÉRIEL

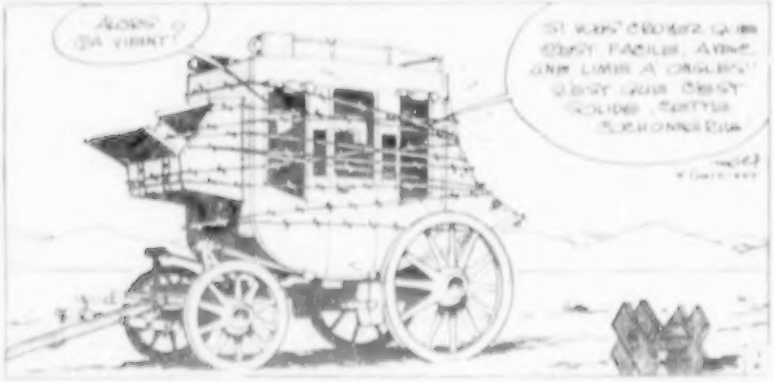
3.1 - Cinq vignettes de bande dessinée dont l'ordre chronologique respecte le schéma de Larivaille, par exemple...



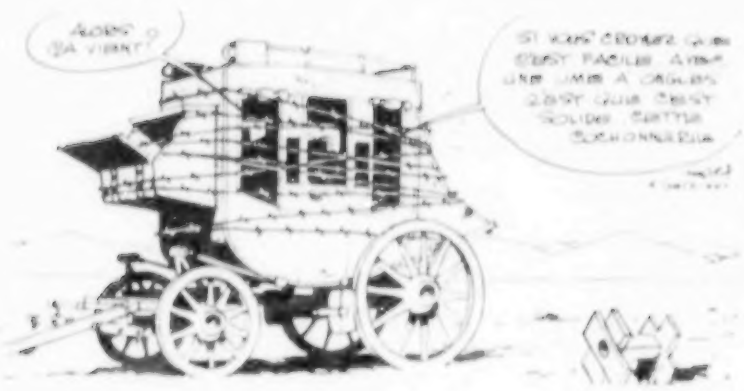
PAN! PAN! PAN!

WOAAAAAH!...


VOUS, LES CONDUCTEURS ET L'ESCOGRIFFE, ENTREZ DANS LA DILIGENCE
VOUS AUTRES, DÉTELEZ LES CHEVAUX ET EMMENEZ LES
BANDITS !

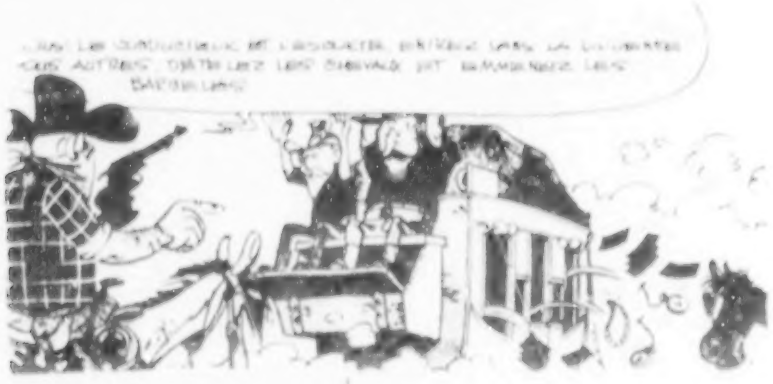

ALORS ? ÇA VIENT ?
SI VOUS CROYEZ QUE C'EST FACILE AVEC UNE LIME À ONGLES ! C'EST LOUCHE ! C'EST SOUDE ! SORTEZ SUCHONNEUR

3.2 - Les cinq vignettes de bande dessinée précédentes disposées selon un nouvel ordre narratif, par exemple...


ALORS ? ÇA VIENT ?

PAN ! PAN ! PAN !

WOAAAAH !...



4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

1re séance

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.2 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie des vignettes de bande dessinée et demande à tous de les examiner attentivement.

4.3 - Ayant fait remarquer aux élèves que le récit est bâti selon les cinq moments du schéma de Larivaille, l'enseignant distribue à chacun une copie des consignes de travail ci-contre...

- Écrire quelques phrases sur chaque vignette de bande dessinée afin de produire un récit écrit.

- Qui raconte: le conducteur de la diligence.

- À qui on raconte: au shérif.

- Celui qui raconte a une connaissance totale des événements.

- Rapports de camaraderie entre celui qui raconte et celui à qui est raconté le récit.

- Pour assurer un contact avec son camarade, celui qui raconte utilise (au minimum):
  a) une affirmation;
  b) une interrogation;
  c) un impératif.

- Important : Utiliser des noms et des pronoms pour qu'on puisse facilement identifier le «qui» et le «à qui».

4.4 - Dès qu'une équipe a terminé le premier travail, l'enseignant distribue à chacun une copie:

a) des vignettes de bande dessinée précédentes disposées selon le nouvel ordre;

b) des consignes de travail ci-contre...

- Écrire quelques phrases sur chaque vignette de bande dessinée afin de produire une seconde version du récit écrit précédemment.

- Introduire dans cette nouvelle version des verbes à l'imparfait, au plus-que-parfait et au passé simple.

- Qui raconte: un citadin en visite ayant parlé avec celui qui a trouvé la diligence dans le désert.

- À qui on raconte: au maître d'école.

- Celui qui raconte est absent du récit.

- Celui qui raconte a une connaissance partielle des événements.

- Rapports entre celui qui raconte et celui à qui est raconté le récit: grande politesse car le citadin n'a

jamais rencontré le maître d'école auparavant.

- Pour assurer un contact avec le maître d'école, celui qui raconte utilise (au minimum):
  a) une affirmation;
  b) deux interrogations:

MAIS

aucun impératif.

- Important: Utiliser des noms et des pronoms pour qu'on puisse facilement identifier le «qui» et le «à qui».

4.5 - Les productions terminées, l'enseignant verra à les photocopier pour pouvoir distribuer à chaque équipe les deux versions d'un récit écrit par un autre groupe.

2e séance

4.6 - L'enseignant demande aux élèves de faire une critique des productions reçues et cela, à compter des consignes données lors de la séance précédente.

4.7 - Les équipes présentent, à tour de rôle, l'analyse critique qu'ils ont élaborée, tout en la confrontant à celle de l'enseignant.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production au niveau des équipes s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Confrontation analytique au cours de laquelle l'enseignant aidera les élèves à détailler leur analyse si nécessaire.

  Suite à cette confrontation, l'enseignant pourra donner aux élèves sa propre version du récit élaboré selon les consignes émises en 4.4.

Quantitative, l'évaluation peut s'effectuer au moyen d'une grille prenant en compte:

a) les diverses consignes concernant l'énonciation;

b) la consigne convoquant des verbes mis à des temps différents.

En introduisant des narrateurs et des narrataires différents, cette dernière activité pose simultanément une variation du contexte situationnel dans lequel baigne la narration.

D'ores et déjà s'effectue donc un glissement vers le champ de la pragmatique...

4. LA PRAGMATIQUE

En utilisant certaines marques énonciatives plutôt que d'autres, le destinateur inscrit en son discours une dimension PRAGMATIQUE. Deux conditions pragmatiques principales entreront ici en jeu: la COOPÉRATION et la PERTINENCE.

Pour remplir la première, le destinateur dispensera à son destinataire TOUTES les informations nécessaires à la COMPRÉHENSION du récit. Pour ce faire, il souscrira à un obligatoire processus de NÉGOCIATION, ajustant dès lors son discours aux réactions du destinataire.

Prenant en compte la seconde, il ne versera dans le récit QUE les informations nécessaires au maintien de l'INTÉRÊT chez son vis-à-vis. Le destinateur pourra en outre injecter dans son discours des éléments d'ÉVALUATION qui, sans appartenir à la structure de base du récit, ravivent l'intérêt du destinataire.

4.1 PRÉCISIONS

4.1.1 Généralités

Les activités qui vont suivre représentent une manière de faire comprendre la pragmatique aux élèves. Une seconde façon de procéder consisterait à injecter des connaissances au moment de l'analyse des productions, lesquelles présenteront sans doute des infractions aux conditions pragmatiques. Cependant, ces deux approches ne s'excluent pas, l'une pouvant servir de relance à l'autre.

Par ailleurs, pour les élèves de 1er cycle, nous restreignons le champ pragmatique à la condition de coopération. Ayant remarqué que ces élèves avaient beaucoup de difficultés à fournir toutes les informations (manque d'élaboration) nécessaires à la compréhension de leur récit par l'auditoire, il devient assez difficile de leur faire percevoir le principe de pertinence. Ceci dit, l'enseignant de 1er cycle pourra toujours décider d'introduire la notion théorique de

pertinence s'il juge que son groupe est en mesure de l'assimiler. Dans ce cas, nous l'invitons à s'inspirer de l'activité 3.

4.1.2 Activité 4

Les élèves de 1re année ne maîtrisant pas encore l'écrit, au double point de vue de son inscription et de son déchiffrement, cette activité devra être réalisée à l'oral.

Le récit servant d'amorce sera donc enregistré et la production suivant son audition s'effectuera en groupe. Pour faciliter l'identification des mots problématiques, l'enseignant pourra morceler le récit.

Signalons que cette démarche ne permet pas d'élaborer une critique analytique, la production étant collective.

4.2 CONTENU DES ACTIVITÉS

C-1

ACTIVITÉ 1

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

Introduire les élèves à la pragmatique.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

En confrontant deux versions d'un même récit, les élèves découvriront le principe de la condition pragmatique de coopération.

3. MATÉRIEL

3.1 - Version d'un récit de fiction dans laquelle les éléments de caractérisation sont réduits au minimun...

UN LUTIN

Il était une fois, dans un pays lointain, un lutin qui vivait dans un arbre.

Un matin, comme il faisait soleil, le lutin décida d'aller se promener. Il s'habilla donc et s'éloigna de sa maison.

Pendant qu'il était parti, un bûcheron s'approcha de son arbre et l'abattit.

Sa promenade terminée, le lutin revint mais ne retrouva pas son arbre.

Le pauvre lutin se mit à pleurer. Il pleura si longtemps que ses larmes formèrent bientôt un lac sur lequel il s'installa.

A.L.

3.2 - Version d'un récit de fiction dans laquelle les éléments de caractérisation abondent...

UN LUTIN

Il etait une fois, dans un pays lointain où poussaient beaucoup d'arbres énormes aux feuilles multicolores, un minuscule lutin tout bleu.

Ce petit lutin habitait dans le plus gros arbre de son pays.

Un matin, comme le soleil rose brillait très fort, le lutin bleu décida d'aller se promener. Il revêtit donc son plus beau costume - un costume rouge à pois verts - et s'éloigna de sa maison.

Pendant qu'il était parti, un bûcheron s'approcha de son arbre. Il était très grand - au moins deux mètres de haut! - et une longue barbe noire descendait jusqu'à ses genoux.

Le bûcheron, à l'aide d'une énorme hache bien aiguisée, abattit l'arbre de notre lutin...

Sa promenade terminée, le lutin bleu revint mais ne retrouva pas son arbre. À la place de ce dernier, il n'y avait plus qu'une grosse souche et quelques morceaux de bois.

Le pauvre petit lutin se mit à pleurer. Il pleura si longtemps que ses larmes formèrent bientôt un immense lac sur lequel il s'installa, au creux d'une feuille de nénuphar à peine plus grande que lui.

A.L.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant divise la classe en deux groupes qui, idéalement, devront travailler en des lieux différents.

4.2 - À un groupe, l'enseignant raconte la première version du récit «Un lutin» et cela, au moins deux fois.

Il donne ensuite la consigne de travail aux élèves, soit mettre en dessin les quatre moments narratifs du récit entendu.

4.3 - À compter de la seconde version du récit «Un lutin», l'enseignant reprend la même démarche avec l'autre groupe.

4.4 - Les dessins terminés, l'enseignant en sélectionne trois dans chacun des groupes.

4.5 - L'enseignant montre à tous les dessins des élèves du premier groupe.

Il demande aux élèves du second groupe s'il manque des éléments sur ces dessins et s'il y en a qui sont incorrectement dessinés.

4.6 - Pour faire réaliser la cause de ces manques, soit le peu d'informations reçues, l'enseignant raconte alors à tous la première version du récit «Un lutin».

4.7 - L'enseignant montre les dessins des élèves du second groupe, afin de faire visualiser à ceux du premier groupe les éléments de caractérisation manquants sur leurs dessins.

Il raconte ensuite la seconde version du récit «Un lutin».

4.8 - L'enseignant terminera en insistant sur l'importance de donner toutes les informations nécessaires à son

public si l'on veut que ce dernier comprenne bien le récit.

5. ÉVALUATION

Qualitative. L'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant orientant au besoin son groupe.

ACTIVITÉ 2

1. OBJECTIF(S) GÉNÉPAL(AUX)

   Introduire les élèves à la pragmatique.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   En confrontant deux versions d'un même récit, les élèves découvriront le principe de la condition pragmatique de coopération.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Cinq vignettes (en couleur)* de bande dessinée dont l'ordre chronologique respecte le schéma de Larivaille.

   3.2 - Magnétophone.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

   4.1 - L'enseignant demande aux élèves de se grouper en équipes de trois ou quatre.

   4.2 - Ayant invité un élève d'une autre classe, l'enseignant lui donne la séquence de bande dessinée et lui demande de raconter ce récit aux équipes sans leur montrer la bande dessinée.

   Ce récit devra être enregistré.

   4.3 - Après avoir fait écouter une seconde fois le récit aux élèves à l'aide de l'enregistrement, l'enseignant leur donne la consigne de travail, soit reproduire le récit entendu sous forme de bande dessinée en couleur.

---

* Étant dans l'impossibilité de faire des reproductions en couleur dans le présent document, nous invitons l'enseignant à sélectionner lui-même son matériel.

4.4 - Cela fait, l'enseignant invite chaque équipe à montrer sa bande dessinée au reste du groupe.

4.5 - L'enseignant demande au groupe s'il y a des différences entre les bandes dessinées.

Il les incite alors à émettre des hypothèses qui expliquent ces différences.

4.6 - Pour faire découvrir aux élèves le pourquoi effectif des différences dégagées, soit le manq' _ d'informations, l'enseignant leur fait écouter à nouveau l'enregistrement et leur montre ensuite la bande dessinée originale.

4.7 - Le pourquoi identifié, l'enseignant insistera sur l'importance de donner toutes les informations nécessaires à son public si l'on veut que ce dernier comprenne bien le récit.

Il fera en outre la remarque suivante aux élèves, à savoir: «lorsque l'objet du récit n'est pas connu de tous (comme c'était le cas ici), celui qui raconte aura à donner plus d'informations à son public que si cet objet leur est commun».

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant orientant au besoin son groupe.

ACTIVITÉ 3

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Introduire les élèves à la pragmatique.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   En analysant un récit, les élèves découvriront le principe de la condition pragmatique de pertinence.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Récit enregistré comportant plusieurs éléments non pertinents, par exemple...

Ça se passait l'été dernier, vous savez cette saison où il fait chaud, alors que je me trouvais à la ferme de mon grand-père paternel, le père de mon père.

Je me promenais tranquillement sur mes deux pieds quand, tout à coup, j'entendis de mes oreilles un grand bruit du côté de l'étable, le lieu où l'on garde les animaux.

Je me précipitai dans cette direction, dérangeant les poules qui se mirent à voleter avec leurs ailes dans la cour principale. Un peu plus loin, je trébuchai sur un des petits de la truie: ce dernier cria si fort que sa mère accourut sur ses quatre pattes, l'oeil mauvais. Sans attendre, je m'éloignai, de peut qu'elle ne me morde avec ses dents.

Pendant ce temps, le bruit provenant de l'étable devenait de plus en plus fort. Contournant le puits qui contient de l'eau, j'arrivai sur les lieux. Ce que j'y vis me glaça d'effroi: Hercule, le taureau de grand-père, avait presque arraché le piquet auquel il était attaché à l'aide d'une énorme chaîne de métal. Il était vraiment en colère beuglant et ruant avec ses pattes de derrière. Les pattes d'un taureau sont composées d'os, de muscles et de sabots. Il s'en sert pour marcher, pour courir et, quand il s'en sert, il peut avancer ou reculer.

Mais Hercule avait bien raison d'être si en colère: le chat Noiraud lui avait sauté sur le dos et s'y agrippait grâce à ses griffes qu'il a aux pattes.

J'étais encore figé sur place lorsque grand-père arriva en me criant de me mettre à l'abri sur une clôture faite de plusieurs planches clouées les unes aux autres. Muni d'un lasso, grand-père s'approcha prudemment de la bête enragée. Il lança son lasso une première fois sans succès... La seconde fois, il réussit à capturer le taureau par le cou, entre sa tête

et son corps. Des employés arrivèrent à cet instant et aidèrent grand-père à entraîner le taureau vers un autre piquet où ils l'attachèrent.

Hercule, qui entretemps s'était débarrassé de Noiraud, se calma peu à peu. Quelques minutes plus tard, on put le faire entrer dans l'étable par la porte. Là, on soigna les blessures que lui avait causées le chat.

Quant à moi, je descendis de la clôture. Comme le spectacle m'avait effrayé, grand-père me rassura, puis m'amena à la maison, là où on mange et on dort, pour me donner un grand verre de limonade glacée.

3.1 - Magnétophone.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.2 - L'enseignant fait écouter aux élèves le récit (pré-enregistré) qu'ils auront à analyser.

4.3 - L'audition terminée, l'enseignant demande aux élèves de donner leurs impressions sur le récit à l'aide de questions telles:

- Comment trouvez-vous ce récit?
- Y a-t-il des choses qui vous semblent bizarres dans ce récit?

4.4 - Cela fait, l'enseignant distribue à chaque élève une copie du récit et demande à tous de le lire attentivement.

4.5 - L'enseignant donne ensuite la consigne de travail aux élèves, soit enlever les éléments du texte qui sont inutiles à sa compréhension.

4.6 - À la suite de ce travail, chaque équipe livrera au groupe les résultats de son analyse.

4.7 - Cette confrontation de résultats effectuée, l'enseignant reprend le texte pour identifier tous les éléments non pertinents qu'il contient.

4.8 - L'enseignant terminera l'activité en insistant sur l'importance de ne donner que les informations nécessaires à son public si l'on veut maintenir l'intérêt de ce dernier.

Il fera en outre remarquer aux élèves qu'une surabondance d'informations peut nuire à la compréhension du récit en faisant perdre le fil de l'histoire.

4. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant orientant au besoin son groupe.

ACTIVITÉ 4

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit écrit.

   1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

   1.3 - Faire approfondir aux élèves la notion théorique concernant la pragmatique.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - En tenant compte de la condition pragmatique de coopération, les élèves produiront, en équipe, une seconde version d'un récit écrit.

   2.2 - À compter des consignes de production, les élèves élaboreront une analyse critique des récits produits.

3. MATÉRIEL

   Récit du vécu, par exemple...

Je vais te raconter ce qui s'est passé l'année dernière au Carnaval de Québec.

Pour bien voir la parade, nous nous étions installés, ma famille et moi, sur le bord de la rue principale. Et les chars se sont mis à défiler devant nous...

Fascinée, je regardais passer près de moi le dernier char des Sports d'hiver, celui du hockey. Tout à coup, j'entends un grand craquement: quelque chose venait de lâcher. Je vis alors la patinoire artificielle casser par le milieu. Les joueurs tombèrent sous le choc mais, heureusement, aucun ne fut blessé; un à un, ils débarquèrent du char brisé. Ce dernier s'éloigna ensuite lentement vers le Terminus Voyageur où on le stationna afin de libérer la rue principale.

Finalement, la parade put se remettre en marche. Tous oublièrent bientôt l'incident en voyant approcher le char du Bonhomme Carnaval.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

1re séance

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.2 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie du récit premier et demande à tous de le lire attentivement au moins deux fois.

4.3 - Cela fait, l'enseignant donne aux élèves la mise en situation et les consignes de travail ci-contre...

- Vous racontez ce récit à un enfant africain de votre âge qui n'est au Québec que depuis deux jours.

- Trouver tous les mots du récit que votre nouvel ami ne peut comprendre (parce qu'il ne connaît pas les choses dont vous lui parlez).

- Refaire le récit en ajoutant, près de chaque mot que vous avez trouvé, une explication qui permettra à votre ami de comprendre.

2e séance

4.4 - L'enseignant invite chaque équipe à énumérer les mots du récit qui posaient problème.

Il dresse la liste au tableau.

4.5 - Chaque équipe raconte ensuite son récit au reste du groupe.

4.6 - Les récits racontés, l'enseignant demande aux élèves lequel de ces récits serait, selon eux, le mieux compris par l'enfant africain.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production au niveau des équipes s'il ne présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Suite à la confrontation analytique, l'enseignant pourra donner aux élèves sa propre version du récit élaboré selon les consignes émises en 4.3.

L'enseignant pourra en outre évaluer à compter d'une grille qui porterait sur les éléments suivants:

- nombre de mots à localiser;
- élaboration de l'explication;
- intégration de l'explication.

Le premier élément est le lieu d'une évaluation strictement quantitative, alors que les deux autres introduisent dans la grille un aspect qualitatif (en termes de + ou -).

ACTIVITÉ 5

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit écrit.

   1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

   1.3 - Faire approfondir aux élèves les notions théoriques dégagées précédemment.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - En manipulant les éléments théoriques concernant le schéma de Larivaille, l'énonciation et la pragmatique, les élèves produiront, individuellement, deux versions différentes d'un même récit.

   2.2 - À compter des consignes de production, les élèves élaboreront, individuellement, une analyse critique des deux versions d'un des récits produits.

3. MATÉRIEL

   ———

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

   1re séance

   4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

   4.2 - Cela fait, l'enseignant distribue à chaque élève une copie des consignes de travail ci-contre et demande à tous de les lire attentivement au moins deux fois...

[HISTOIRE]

- Sujet: un événement qui est arrivé lors de la pratique d'un sport d'hiver.

- Bâtis ton récit en respectant les cinq moments narratifs.

[ÉNONCIATION]

- Qui raconte: toi.
- À qui on raconte: à des professeurs.
- Celui qui raconte est présent dans le récit.
- Celui qui raconte a une connaissance totale des événements.
- Rapports entre celui qui raconte et celui à qui est raconté le récit: grande politesse car tu ne t'es jamais adressé à eux auparavant.
- Pour assurer un contact avec ton public, tu utilises (au minimum):
  a) une affirmation;
  b) deux interrogations;

  MAIS

  aucun impératif.

[PRAGMATIQUE]

- Tu as peu de temps pour raconter ton récit car la récréation va bientôt se terminer.

- Ceux à qui tu racontes ton récit pratiquent souvent le sport dont tu parles.

- Ton public n'a pas assisté à l'événement que tu racontes.

2e séance

4,3 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie des consignes de travail ci-contre et demande à tous de les lire au moins deux fois...

- Tu vas faire une seconde version de ton récit en tenant compte des changements suivants...

[ÉNONCIATION]

- À qui on raconte: à un enfant africain de ton âge.

- Rapports de camaraderie entre celui qui raconte et celui à qui est raconté le récit.

- Pour assurer un contact avec ton ami, tu utilises (au minimum);
  a) une affirmation;
  b) trois interrogations;
  c) un impératif.

- Pour qu'on puisse facilement identifier le «qui» (toi) et le «à qui» (l'enfant africain), tu emploies des noms et des pronoms.

[PRAGMATIQUE]

- Ton ami est arrivé depuis peu dans ton pays: il ne connaît pas l'hiver et encore moins les sports d'hiver.

- Ton ami n'aime pas entendre de longues conversations sur le sport.

4.4 - L'enseignant verra à photocopier les productions des deux séances pour pouvoir distribuer à chaque élève les deux versions d'un récit écrit par un autre élève.

3e séance

4.5 - L'enseignant demande aux élèves de faire, par écrit, une critique des productions reçues et cela, à compter des consignes données lors des séances précédentes.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation au moyen d'interventions:

- en cours de production, s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail;
- en cours d'analyse, s'il se présente des problèmes majeurs au niveau de l'élaboration.

L'enseignant pourra en outre évaluer à compter d'une grille comportant les éléments consignés. De par la nature des dits éléments, la grille présentera un va-et-vient entre le quantitatif (éléments dénombrables) et le qualitatif (éléments évaluables en termes de + ou -).

Qu'il produise n'importe quel type de récit, le destinateur doit prendre en compte les conditions pragmatiques de coopération et de pertinence.

S'il produit un récit oral, le destinateur devra en outre prendre en considération un élément pragmatique spécifique: le geste...

5. LE GESTE

La composante gestuelle met en place deux sous-ensembles: la PROSODIE (mouvement des cordes vocales) et le NON VERBAL (mimiques faciales et mouvements corporels).

Au niveau du récit, ces deux sous-ensembles oeuvreront à titre de COMPLÉMENT D'INFORMATION (ajout par renforcement ou par répétition) ou de RÉGULATEUR (maintien ou régularisation du contact).

Le tableau ci-contre donne une vue globale quant à l'organisation de la composante gestuelle dans un récit...

	PROSODIE	NON-VERBAL
COMPLÉMENT D'INFORMATION (ajout)		
- renforcement (affectif)	- force - débit - pause	- mimique faciale - mouvement corporel
- répétition (factuel)	-----	- mimique faciale - mouvement corporel
RÉGULATEUR (contact)	- force - pause	- mimique faciale - mouvement corporel

Signalons que, relevant de la pragmatique, les éléments prosodiques et non verbaux seront utilisés de façons diverses eu égard au contexte situationnel.

5.1 PRÉCISIONS

5.1.1 Activité 4 - 5

Chez les élèves timides, les récits produits oralement seront probablement peu élaborés et peu illustrés gestuellement. Une répétition de cette activité, à intervalles réguliers, leur permettra d'augmenter leur confiance en eux et, par le fait même, d'améliorer leur performance.

Par ailleurs, ce type de production pourra prendre la forme d'une improvisation (sans mise en dessin) dès que les élèves auront acquis suffisamment d'aisance à l'oral.

5.2 CONTENU DES ACTIVITÉS

ACTIVITÉ 1

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

Introduire les élèves à la pratique gestuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - Les élèves découvriront l'importance de la composante gestuelle dans un récit oral.

2.2 - Les élèves identifieront les éléments prosodiques et non verbaux utilisés dans un récit oral.

3. MATÉRIEL

Récit de fiction, par exemple...

ROSE-NEIGE ET ROUGE-ROSE

Il y a longtemps déjà, une pauvre veuve vivait dans une petite maison très loin d'ici. Devant la maison, il y avait un jardin et dans ce jardin poussaient deux petits rosiers. L'un portait des roses blanches, l'autre des roses rouges.

La veuve avait deux filles qui ressemblaient aux deux rosiers. L'une se nommait Rose-Neige, l'autre Rouge-Rose. Elles étaient toutes deux bonnes, travailleuses et patientes. Rouge-Rose aimait courir dans les champs, cueillir des fleurs et attraper des papillons. Rose-Neige restait à la maison auprès de sa mère, l'aidait au ménage ou lui faisait la lecture. Souvent, les deux enfants allaient seules dans les bois ramasser des fruits sauvages. Aucun animal ne leur faisait de mal: le lièvre venait manger des feuilles de chou dans leur main, le chevreuil broutait à leurs côtés et les oiseaux chantaient pour elles à pleine voix.

Un soir d'hiver, alors que les deux fillettes et leur mère lisaient au coin du feu, on frappa à la porte. Rouge-Rose

alla ouvrir, croyant qu'il s'agissait d'un voyageur égaré. Une fois la porte ouverte, Rouge-Rose poussa un cri et recula vivement: un ours noir se tenait devant elle. Voyant l'ours, Rose-Neige se cacha derrière le lit de sa mère. L'ours, à moitié gelé, demanda à la mère la permission de se réchauffer dans sa maison. Cette dernière eut pitié de lui et l'invita à venir se coucher près du feu. La mère rappela ses filles auprès d'elle car l'ours n'était pas méchant. À la demande de l'ours, les deux fillettes balayèrent sa fourrure qui était couverte de neige. Elles jouèrent ensuite avec lui. L'ours passa la nuit dans la maison et, au matin, il repartit dans la forêt. Tant que l'hiver dura, l'ours revint tous les soirs coucher dans la maison des deux fillettes.

Au premier jour du printemps, l'ours annonça à Rose-Neige qu'il ne reviendrait pas de tout l'été. Comme Rose-Neige lui demandait où il voulait aller, l'ours lui dit qu'il retournait vivre dans la forêt afin de protéger ses trésors contre les méchants nains. Il lui expliqua que les nains, vivant sous terre, ne peuvent sortir de leurs maisons tant que le sol est gelé mais qu'ils réapparaissent dès le retour du printemps, s'emparant alors de tout ce qu'ils trouvent sur leur passage. Tristement, Rose-Neige ouvrit la porte à son ami.

Quelques temps après, Rose-Neige et Rouge-Rose allèrent dans la forêt ramasser du bois. Près d'un arbre abattu, elles virent alors quelque chose qui bondissait dans l'herbe. En approchant, elles aperçurent un nain au visage vieux et ridé: sa longue barbe blanche était prise dans une fente de l'arbre. Fort en colère, le nain leur demanda de l'aide tout en leur disant des insultes. Malgré la méchanceté du nain, les fillettes essayèrent de dégager sa barbe mais sans succès. Comme il s'impatientait de plus en plus, Rose-Neige eut une idée: elle prit ses petits ciseaux dans sa poche et coupa le bout de la barbe qui était coincé. Libre à nouveau, le nain saisit un sac plein d'or caché entre les racines de l'arbre, le

rit sur son dos et s'en alla sans même remercier les deux fillettes.

Un peu plus tard, Rose-Neige et Rouge-Rose partirent pour la ville afin d'acheter du fil et des aiguilles. Pour y aller, elles devaient traverser un champ parsemé d'énormes rochers. Elles virent un gros oiseau se poser près de l'un d'eux. Tout de suite après, elles entendirent un cri perçant. Elles coururent par là et constatèrent qu'un aigle tenait le nain à la barbe blanche entre ses serres. N'écoutant que leur grand coeur, les deux fillettes s'accrochèrent aux jambes du nain pour empêcher l'aigle de s'envoler avec sa proie et l'aigle dut se chercher un autre dîner. Au lieu de remercier les enfants, le nain les insulta parce qu'elles avaient froissé son bel habit en lui sauvant la vie. Il ramassa ensuite un sac de diamants et se glissa dans sa caverne sous les rochers.

Rose-Neige et Rouge-Rose poursuivirent leur route et firent leurs achats à la ville.

Sur le chemin du retour, elles surprirent le nain en train d'admirer ses diamants. Ils étaient si beaux que les fillettes s'arrêtèrent pour les regarder. Les apercevant, le nain rougit de colère tout en criant après elles. Un grondement se fit alors entendre et un ours noir sortit du bois. L'ours attrapa le nain et le tua d'un seul coup de patte. Pendant ce temps, Rose-Neige et Rouge-Rose s'étaient enfuies, effrayées. L'ours courut vers elles, leur criant de ne pas avoir peur. Les deux fillettes arrêtèrent de courir, reconnaissant la voix de l'ours qui était venu, l'hiver précédent, dormir chez elle.

Quand l'ours arriva près d'elles, sa fourrure tomba soudain et elles virent un beau jeune homme tout vêtu d'or. Il leur expliqua qu'il était le fils du Roi et que le nain, après lui avoir volé ses trésors, l'avait changé en ours sauvage. La

mort du nain lui avait permis de retrouver son apparence normale.

Quelques jours plus tard, Rose-Neige épousa le prince et Rouge-Rose se maria avec le frère de celui-ci. Ils se partagèrent les trésors que le nain avait rassemblés dans sa caverne. La mère des deux fillettes alla s'installer au château avec elles, apportant ses rosiers qu'elle replanta devant sa fenêtre.

(Adaptation d'un conte de Grimm)

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant lit aux élèves un récit de fiction et ce, de façon monotone.

Ainsi, il devra éliminer de sa communication tout élément non verbal (regard vers le public, mouvement corporel, etc.) ou prosodique (changements vocaux au niveau de la force, du débit, etc.).

4.2 - Suite à cette audition, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont des remarques à faire concernant sa manière de raconter.

Il dressera une liste des remarques au tableau en les classant selon les pôles suivants: - vu; - entendu.

4.3 - L'enseignant raconte ensuite aux élèves le même récit de fiction en y introduisant de nombreux éléments non verbaux et prosodiques.

4.4 - Suite à cette seconde audition, l'enseignant demande aux élèves de faire leurs remarques quant à sa manière de raconter.

4.5 - Ce travail terminé, l'enseignant invite les élèves à donner leurs impressions générales en leur posant des question du type:

- «Cuelle version avez-.ous préférée?»
- «Pourquoi cette version plutôt que l'autre?»

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant fournissant au besoin des indices supplémentaires (à compter d'une reprise de passages précis du récit) qui faciliteront l'identification des éléments à dégager.

L'enseignant pourra, en outre, compléter cette objectivation par la présentation d'un tableau-synthèse tel celui-ci...

RACONTER, C'EST...

- Bouger visage et corps.

- Faire chanter sa voix:
  - . force / douceur;
  - . rapidité / lenteur;
  - . sentiments (exprimer la joie, la peur, la colère,...).

ACTIVITÉ 2

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

Introduire les élèves à la pratique gestuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

En identifiant les éléments gestuels présents dans deux récits oraux, les élèves découvriront l'adéquation entre l'utilisation des éléments gestuels et la situation de communication.

3. MATÉRIEL

3.1 - Récit du vécu I

- Bonjour, ...!
- .....
- Je t'avais dit que je te raconterais ce qui s'était passé à mon sixième anniversaire de naissance.
Et bien, voilà...

Cette journée-là, il y a (...) ans de cela, il pleuvait à boire debout. Mais cela ne me dérangeait pas car c'était le jour de ma fête.

Comme à chaque année, je me préparais à recevoir mes amis. C'est alors qu'après le dîner - devine ce qui s'est passé?... - ma mère me demande d'aller faire une commission au lieu de préparer la fête. Les larmes aux yeux, je me suis dit qu'elle avait oublié quel jour on était.

Le coeur gros, je suis donc allée au magasin.

A mon retour, comme j'entrais dans la maison en enlevant mon chapeau de pluie, j'entendis crier: «Bonne Fête!» et, en même temps, le flash d'un appareil-photo

m'éblouit. Et qu'est-ce que j'aperçois peu à peu?... mes amis, ma soeur et ma mère riant du bon tour qu'ils m'avaient joué.

Toute heureuse, je suis allée mettre une robe et me faire coiffer par ma mère.

Ensuite, la fête a commencé et a duré tout l'après-midi car il y avait les bougies à éteindre, les cadeaux à déballer, toutes sortes de choses à manger et beaucoup de jeux à faire. Ce fut une fête que jamais je n'oublierai.

Voilà, c'est tout.

3.2 - Récit du vécu II

Ça se passait l'été dernier. J'étais allée me promener avec mon mari dans les sentiers des Palissades, près de Saint-Siméon.

Nous montions lentement dans le sentier de l'Aigle quand, tout à coup, il y eut un grand bruit à deux pieds de nous. Le coeur battant, j'ai fait un saut de côté: j'étais certaine qu'un gros animal se préparait à nous sauter dessus.

Mais quand nous avons regardé dans les fougères, savez-vous ce que nous avons vu?... deux perdrix immobiles. Et comme nous regardions plus attentivement, nous en avons vu cinq de plus au garde-à-vous. Ce que nous avions entendu, ce n'était que des battements d'ailes!...

Pour pouvoir continuer à les observer, nous avons cessé complètement de bouger. Et alors, savez-vous ce qui s'est passé?... l'une des perdrix, probablement un mâle, s'est mise à crier et, ouvrant les ailes, elle s'est éloignée des autres espérant sans doute protéger les femelles en nous attirant au loin.

Pour ne pas les effrayer davantage, nous avons donc continué notre promenade, heureux d'avoir vu des perdrix bien en vie d'aussi près.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - Dos tourné aux élèves, l'enseignant simule une conversation téléphonique lors de laquelle il raconte un premier récit du vécu.

4.2 - L'enseignant demande aux élèves d'identifier les éléments gestuels utilisés dans ce premier récit.

Il les inscrit au tableau sur une première colonne.

4.3 - Simulant une extinction de voix, l'enseignant raconte un second récit du vécu aux élèves.

4.4 - L'enseignant demande aux élèves d'identifier les éléments gestuels utilisés dans ce second récit.

Il les inscrit au tableau sur une seconde colonne.

4.5 - Reprenant les termes de chaque colonne, l'enseignant demande aux élèves de les classer selon les pôles «vu» / «entendu».

4.6 - Ayant dégagé l'absence d'un pôle dans chacun des récits, l'enseignant demande aux élèves d'identifier le pourquoi de cette absence.

Facultatif

4.7 - L'enseignant demande aux élèves d'imaginer des situations où l'un des pôles serait absent.

5. ÉVALUATION

Qualitative. L'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant formulant au besoin des questions supplémentaires lors de l'identification du rapport utilisation/contexte.

ACTIVITÉ 3

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

Introduire les élèves à la pratique gestuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - Les élèves identifieront les éléments prosodiques et non verbaux utilisés dans un récit oral.

2.2 - Les élèves découvriront le rôle de complément d'information que jouent gestes externes et gestes internes dans un récit oral.

2.3 - Les élèves découvriront l'articulation «types de compléments d'information / éléments prosodiques et non verbaux».

3. MATÉRIEL

Récit de fiction, par exemple...

LES FÉES

Il était une fois une veuve qui avait deux filles. L'aînée ressemblait trait pour trait à sa mère: elle était si désagréable et si orgueilleuse qu'on ne pouvait vivre avec elle. La cadette, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était vraiment très belle. Cette mère était folle de sa fille aînée mais elle détestait la plus jeune. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse. Il fallait, entre autres choses, que cette pauvre enfant allât, deux fois par jour, puiser de l'eau à un kilomètre du logis et qu'elle en rapportât une grande cruche bien remplie.

Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire.

- Oui, ma bonne mère, dit la belle fille.

Et, rinçant aussitôt sa cruche, elle puisa de l'eau au plus bel endroit de la fontaine et la lui présenta, soutenant toujours la cruche, afin qu'elle bût plus facilement. La bonne femme, ayant bu, lui dit:

- Vous êtes si belle, si bonne et si honnête que je ne puis m'empêcher de vous faire un don (car c'était une fée qui avait pris la forme d'une pauvre femme de village pour voir jusqu'où irait l'honnêteté de cette jeune fille). Je vous donne pour don, poursuivit la fée, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une fleur, ou une pierre précieuse.

Lorsque sa fille cadette arriva au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine.

- Je vous demande pardon, ma mère, dit la pauvre fille, d'avoir tardé si longtemps.

Et, en disant ces mots, il lui sortit de la bouche deux roses, deux perles et deux gros diamants.

- Que vois-je là! dit sa mère tout étonnée, il te sort de la bouche des perles et des diamants. D'où vient cela, ma fille?

La pauvre enfant lui raconta naïvement tout ce qui lui était arrivé, non sans jeter une infinité de diamants.

- Vraiment, dit la mère, il faut que j'y envoie ma fille aînée. Tiens, Fanchon, vois ce qui sort de la bouche de ta soeur quand elle parle; n'aimerais-tu pas avoir le même don?... Tu n'as qu'à aller puiser de l'eau à la fontaine, et, quand une pauvre femme te demandera à boire, lui en donner bien honnêtement.

- Ah non! répondit la brutale, je ne veux pas aller à la fontaine!

- Vas-y, reprit la mère, et tout de suite!

Elle y alla, mais toujours en grondant. Elle avait pris le plus beau flacon d'argent qui fût dans le logis. Elle ne fut pas plus tôt arrivée à la fontaine, qu'elle vit sortir du bois une dame magnifiquement vêtue, qui vint lui demander à boire. C'était la même fée qui était apparu à sa soeur, mais qui avait pris l'air et les habits d'une princesse, pour voir jusqu'où irait la méchanceté de cette fille.

- Est-ce que je suis venue ici, lui dit cette brutale orgueilleuse, pour vous donner à boire! Justement j'ai apporté un flacon d'argent tout exprès pour donner à boire à Madame! Buvez à même si vous voulez.

- Vous n'êtes guère honnête, reprit la fée sans se mettre en colère. Eh bien! puisque vous êtes si peu aimable, je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou un serpent, ou un crapaud.

Voyant revenir sa fille aînée de la fontaine, sa mère lui cria:

- Eh bien! ma fille...

- Eh bien! ma mère, lui répondit la brutale, en jetant deux vipères et deux crapauds.

- O ciel! s'écria la mère, que vois-je là? C'est sa soeur qui en est la cause: elle me le paiera.

Et aussitôt elle courut pour battre la plus jeune.

La pauvre enfant s'enfuit dans la forêt voisine. Le fils du roi, qui revenait de la chasse, la rencontra et, la voyant si belle, lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et ce qu'elle avait à pleurer.

- Hélas! monsieur, c'est ma mère qui m'a chassée du logis!

Le fils du roi, qui vit sortir de sa bouche cinq ou six perles et autant de diamants, la pria de lui dire d'où cela lui venait. Elle lui conta toute son aventure. Le fils du roi en devint amoureux et il l'emmena au palais du roi son père, où il l'épousa.

(Adaptation d'un conte de Perreault)

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - Invitant les élèves à être très attentifs à sa manière de raconter, l'enseignant leur narre un récit de fiction en y introduisant de nombreux éléments non verbaux et prosodiques.

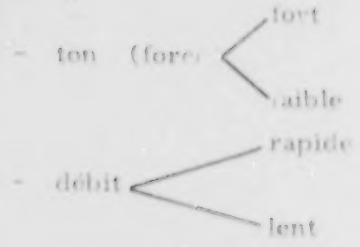
4.2 - Suite à cette audition, l'enseignant demande aux élèves de faire leurs remarques quant à sa manière de raconter.

Il dressera une liste des remarques au tableau en les classant selon les pôles suivants: - vu; - entendu.

4.3 - Effectuant un regroupement des remarques (et les complétant au besoin), l'enseignant dégage la classification suivante...

Gestes externes (vu)
- mimiques faciales
- mouvements du corps

Gestes internes* (entendu)



4.4 - Pour amener les élèves à découvrir le rôle joué par la composante gestuelle dans un récit oral, l'enseignant leur demande pourquoi, selon eux, le conteur utilise des gestes externes et internes.

4.5 - Donnant des exemples tirés du récit raconté, l'enseignant amène les élèves à découvrir les deux rôles différents que jouent ces gestes, à savoir:

- renforcement ou mise en place d'un suspense;
- répétition ou illustration gestuelle d'un élément verbal.

4.6 - Pour dégager une synthèse du travail effectué, l'enseignant présente aux élèves le tableau de la page suivante...

* Sauf les mouvements des cordes vocales.

	Geste intérieur	Geste externe
COMPLÉMENT D'INFORMATION (ajout) - renforcement (suspense)	- ton : fort / faible - débit : rapide / lent - pause	- mimique faciale - mouvement du corps
- répétition (illustration)	———	- mimique faciale - mouvement du corps

5. EVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant fournissant au besoin des indices supplémentaires qui faciliteront l'identification des éléments à dégager.

P-1

ACTIVITÉ 4

1. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit oral.

1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

1.3 - Faire approfondir aux élèves les notions théoriques concernant l'histoire et la pratique gestuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - Chaque élève produira, sous forme de dessins, les quatre moments d'un récit.

2.2 - En introduisant des éléments gestuels dans sa présentation, chaque élève racontera oralement, au reste du groupe, le récit qu'il a produit.

2.3 - À compter des consignes de production, les élèves élaboreront une analyse critique des récits produits.

3. MATÉRIEL

---

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

1re séance

4.1 - L'enseignant donne aux élèves une première consigne de travail, soit produire les quatre moments d'un récit et les mettre en dessins.

4.2 - Afin que les élèves puissent se préparer pour la deuxième séance, soit la présentation orale, l'enseignant leur donne les consignes de travail ci-contre...

- À compter des dessins, mémoriser le récit produit.

- Répéter, à la maison, sa présentation orale en utilisant des gestes et en faisant chanter sa voix.

2e séance

4.3 - L'enseignant invite chaque élève à présenter oralement son récit au reste du groupe.

Les élèves ne devront pas utiliser leurs dessins.

4.4 - Après chaque présentation, l'enseignant demande au groupe si les consignes de travail ont été respectées.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production à un niveau individuel s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Incitation à l'élaboration, lors de la critique analytique, au moyen de questions telles...
  «Quels étaient les quatre moments de son récit?»
  «Quelle sorte de gestes a-t-il (elle) utilisé?»

«Comment a-t-il (elle) fait chanter sa voix?»

L'enseignant qui désire évaluer cette production à l'aide d'une grille pourra s'inspirer de celle suggérée à la fin du chapitre 2: il y ajoutera une section qualitative* pour le non verbal et la prosodie.

---

* De type:
- L'élève est capable.
- L'élève a quelques difficultés.
- L'élève a plusieurs difficultés.
- L'élève est incapable.

ACTIVITÉ 5

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit oral.

1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

1.3 - Faire approfondir aux élèves les notions théoriques concernant l'histoire et la pratique gestuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - Chaque élève produira, sous forme de bande dessinée, les cinq moments d'un récit.

2.2 - En introduisant des éléments gestuels dans sa présentation, chaque élève racontera oralement, au reste du groupe, le récit qu'il a produit.

2.3 - A compter des consignes de production, les élèves élaboreront une analyse critique des récits produits.

3. MATÉRIEL

---

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

<u>1re séance</u>

4.1 - L'enseignant donne aux élèves une première consigne de travail, soit produire les cinq moments d'un récit sous forme de bande dessinée.

4.2 - Afin que les élèves puissent se préparer pour la deuxième séance, soit la présentation orale, l'enseignant leur donne les consignes de travail ci-contre...

- À compter des vignettes de bande dessinée, mémoriser le récit produit.

- Répéter, à la maison, sa présentation orale en utilisant:
  - . des mimiques faciales;
  - . des mouvements corporels;
  - . des variations de ton et/ou de débit.

2e séance

4.3 - L'enseignant invite chaque élève à présenter oralement son recit au reste du groupe.

Les élèves ne devront pas utiliser leur bande dessinée*.

4.4. - Après chaque présentation, l'enseignant demande au groupe si les consignes de travail ont été respectées.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production à un niveau individuel s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

---

* Suite à cette séance, les bandes dessinées pourront faire l'objet d'une exposition en classe.

- Incitation à l'élaboration, lors de la critique analytique, au moyen de questions telles...

  «Quels étaient les cinq moments de son récit?»

  «Pouvez-vous me donner des exemples de gestes externes et internes utilisés?
  Étaient-ils de type renforcement ou répétition?»

L'enseignant qui désire évaluer cette production à l'aide d'une grille pourra s'inspirer de celle suggérée à la fin du chapitre 2; il y ajoutera une section qualitative* pour le non verbal et la prosodie.

---

* De type: - L'élève est capable.
- L'élève a quelques difficultés.
- L'élève a plusieurs difficultés.
- L'élève est incapable.

Nous abandonnons maintenant le domaine de la pragmatique pour aborder celui de la cohérence...

4. LA COHÉRENCE

Selon Michel Charolles, quatre règles principales permettent d'assurer la cohérence d'un texte. Le tableau ci-dessous en rend compte...

	RÉPÉTITION	PROGRESSION	NON CONTRADICTION	RELATION
DÉFINITION	renvoi à des éléments déjà cités	apport d'informations nouvelles	accord des éléments posés ou présupposés avec les précédents	propositions s'appelant les unes les autres
TYPES	. pronominalisation - anaphorique - cataphorique . définitivisation . référentiation déictique contextuelle . substitution lexicale . recouvrement présupposition-nel . reprise d'inférence	. linéaire . à thème constant . à thèmes dérivés . éclatée	. inférentielle . présupposition-nelle . énonciative	. cause à effet . conséquence . condition

6.1 PRÉCISIONS

6.1.1 Généralités

Les règles de cohérence textuelle regroupant un ensemble d'éléments très vaste, il devient impossible de proposer ici un exemple d'activité pour chacun d'eux.

Cependant, signalons qu'en leur DÉFINITION, les quatre règles sont, selon nous, accessibles aux élèves des deux cycles du primaire. C'est au niveau des TYPES d'actualisation que se constituera une gradation du coefficient de difficulté. Le tableau ci-contre

pourra orienter l'enseignant dans sa conception d'activités complémentaires...

RÈGLE	TYPE	CYCLE	
		1er	2e
RÉPÉTITION	pronominalisation anaphorique	X	X
	définitivisation		X
	référentiation déictique contextuelle		X
	substitution lexicale	X	X
PROGRESSION	linéaire	X	X
	à thème constant	X	X
	à thèmes dérivés		X
	éclatée		X
NON CONTRADICTION	énonciative		X
RELATION	cause à effet		X
	conséquence		X
	condition		X

L'enseignant remarquera que les types d'actualisation ayant trait au recouvrement présuppositionnel et à la reprise d'inférence ne figurent pas sur ce tableau, ces deux types nous paraissant trop difficiles d'accès pour les élèves du primaire.

À l'adresse de l'enseignant de premier cycle, nous ajouterons que cette répartition de matière ne constitue qu'une approximation des capacités de ses élèves. Si ceux-ci assimilent facilement la matière de base, il pourra toujours décider d'élargir leurs connaissances en cohérence textuelle.

6.1.2 Activité 4

Cette activité sera précédée d'une activité plus générale mettant l'accent sur la définition de la règle de progression, soit l'apport d'informations nouvelles.

6.1.3 Activité 5

Avec les élèves de 1re année, cette activité sera réalisée à l'oral. La critique analytique se fera collectivement à la suite de chaque présentation d'un récit oral.

6.1.4 Activité 6

Dans une production ultérieure, l'enseignant pourra également donner des consignes de travail quant aux règles de non-contradiction et de progression qui auront préalablement fait l'objet d'activités de compréhension.

6.2 CONTENU DES ACTIVITÉS

C-1

ACTIVITÉ 1

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

Introduire les élèves aux règles de cohérence textuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - Les élèves découvriront le mode de fonctionnement de la progression linéaire.

2.2 - Les élèves disposeront des phrases en progression linéaire.

3. MATÉRIEL

3.1 - Magnétophone.

3.2 - Cartons blancs.

3.3 - Crayons de couleur (bleu - rouge - vert).

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant fait écouter aux élèves l'enregistrement des phrases ci-contre, lesquelles obéissent au principe de la progression linéaire...

« Josée lance son ballon. Le ballon frappe un bébé. Le bébé tombe dans l'herbe. »

4.2 - Après deux écoutes, l'enseignant colle au tableau, l'une en dessous de l'autre, les trois phrases préalablement reproduites sur cartons blancs de la façon suivante...

(pour une phrase)

sur un 1er carton : sujet — écrit en bleu,
sur un 2e carton : verbe — écrit en rouge,

sur un 3e carton : complément écrit en vert.

4.3 - L'enseignant invite les élèves à identifier le sujet, le verbe et le complément de chacune des phrases.

Il les amène à remarquer que chaque fonction a sa propre couleur.

4.4. - L'enseignant demande ensuite aux élèves s'il y a des mots qui reviennent d'une phrase à l'autre.

Il dispose alors les phrases de façon à placer ces mots l'un en dessous de l'autre comme suit...

«Josée lance son ballon.
Le ballon frappe un bébé.
Le bébé tombe dans l'herbe.»

4.5 - À compter de cette nouvelle disposition, l'enseignant fait remarquer aux élèves que:

- le complément d'une phrase devient le sujet de l'autre;
- la figure graphique obtenue est celle de l'ESCALIER (⌐¬⌐¬⌐).

4.6 - Après avoir distribué neuf cartons blancs à chaque élève, l'enseignant écrit au tableau les phrases et les consignes de travail ci-contre...

«Un renard s'approche des poules. Les poules battent des ailes. Leurs ailes frappent le grillage.»

- Lis les phrases écrites au tableau au moins deux fois.

- Trouve le sujet, le verbe et le complément de chacune des phrases.

- Pour chaque phrase, utilise trois cartons:
  sur le 1er, écris le sujet en BLEU;
  sur le 2e, écris le verbe en ROUGE;
  sur le 3e, écris le complément en VERT.

- Place tes cartons pour former la figure de l'ESCALIER.

4.7 - Dès qu'un élève a terminé, l'enseignant corrige son travail.

4.8. - Les corrections effectuées, l'enseignant signalera aux élèves que l'ESCALIER est un moyen utilisé dans le récit afin que les phrases entretiennent des rapports logiques entre elles.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention à un niveau individuel s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Lors de la correction, recoupement avec l'exemple donné en début de séance afin de faciliter la compréhension.

ACTIVITÉ 2

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

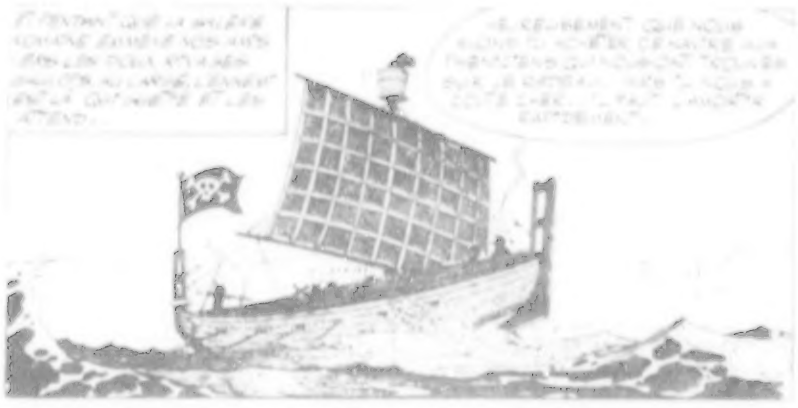
   Introduire les élèves aux règles de cohérence textuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   Les élèves découvriront le principe de la règle de relation.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Cinq vignettes de bande dessinée dont l'une n'est pas en relation avec les autres, par exemple...



NAVI'E D'OIT DEVANT!
PARFAIT! NOUS ALLONS ÊTRE AMORTIS!

ALLONS-Y GARÇONS!.. HIP HIP...

3.2 - Quatre vignettes de bande dessinée dont l'une n'est pas en relation avec les autres, par exemple...

Continuez, je n'en ai que pour un instant
tsiiii
!
AÏE!...
Mille millions de mille sabords!
?

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie de la première bande dessinée et demande à tous de la regarder attentivement.

4.2 - Cela fait, l'enseignant demande aux élèves:

- s'ils ont remarqué quelque chose de spécial concernant ce récit en bande dessinée (repérage de la vignette intruse);

- s'ils peuvent dire pourquoi la vignette repérée ne va pas avec les autres (relevé des indices qui ont permis l'identification de l'intruse).

4.3 - Faisant identifier les quatre parties du récit par les élèves, l'enseignant leur signale qu'en enlevant la vignette intruse, on ne change rien au bon fonctionnement du récit.

4.4 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie de la seconde bande dessinée et demande à tous de la regarder attentivement.

4.5 - Cela fait, l'enseignant reprend la démarche énoncée en (4.2).

4.6 - Faisant identifier les parties du récit par les élèves, l'enseignant leur signale qu'en enlevant la vignette intruse, le récit devient incomplet.

Il leur demande ensuite ce que devrait contenir une vignette figurant le quatrième moment de ce récit.

4.7 - L'enseignant signalera aux élèves que, dans un récit bien construit, tous les éléments sont en rapport (vont) les uns avec les autres.

5. ÉVALUATION

Qualitativ:, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant fournissant au besoin des pistes supplémentaires afin de faciliter l'identification des éléments à dégager.

ACTIVITÉ 3

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Introduire les élèves aux règles de cohérence textuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - Les élèves découvriront le principe de la répétition thématique au niveau micro-structurel d'un récit.

   2.2 - Les élèves manipuleront des répétitions micro-structurelles actualisées dans un récit.

   2.3 - Les élèves classifieront les répétitions manipulées en quatre types, soit la pronominalisation anaphorique, la définitivisation, la référentiation déictique contextuelle et la substitution lexicale.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Récit de fiction 1

À LA CAMPAGNE

La vache broute tranquillement dans le pré. Soudain, Zip la couleuvre sort de l'herbe à quelques centimètres de son museau. Effrayée, la vache se met à ruer en tournoyant. La vache piétine au passage Zip la couleuvre qui n'a pu se sauver à temps. La vache s'immobilise enfin et, machinalement, recommence à brouter.

3.2 - Récit de fiction II

UNE HIRONDELLE ENSOLEILLÉE

Il était autrefois un pays où jamais le soleil ne voulait rayonner, parce qu'il ne le trouvait pas assez joli: les arbres y étaient rabougris et n'avaient pas de belles feuilles. Les jeunes écoliers cherchaient donc à savoir comment était le soleil et _ _ _ (1) le dessinaient, sur le tableau noir et sur leurs cahiers, comme une grosse boule rouge, jaune ou orangée.

Un jour, une hirondelle, s'en allant vers les pays chauds, fut prise dans une tempête qui l'obligea à chercher refuge dans une maison abandonnée. Lorsque _ _ (2) tempête cessa, _ (3) 'hirondelle, dont les plumes étaient couvertes de gouttes de pluie, accrocha les rayons du soleil sur tout son corps pour se réchauffer, puis s'envola. Or, _ _ _ _ _ (4) hirondelle traversa le pays gris et vit les écoliers qui la regardaient avec surprise car _ _ _ _ (5) resplendissait à cause des rayons de soleil qui la couvraient. _ _ _ _ _ _ _ et _ _ _ _ _ _ (6) battirent joyeusement des mains. Alors, pour leur faire plaisir, l'_ _ _ _ _ _ (7) se posa sur la branche d'un arbre chétif et, aussitôt, celui-ci se couvrit de feuilles vertes. De partout, d'autres hirondelles arrivèrent, crevèrent les nuages et laissèrent apparaître un ciel bleu où le soleil se mit à briller.

Émerveillés, les _ _ _ _ _ _ _ (8) chantèrent et firent des rondes. Et bientôt, dans _ _ (9) pays gris, un petit bonhomme tout vert, le fils du printemps, se dépêcha d'arriver pour faire verdir les feuilles et pousser des fleurs de toutes les couleurs.

(Adaptation d'un récit tiré
des 365 rêves d'or)

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

1re séance

4.1 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie du premier récit et demande à tous de le lire attentivement.

4.2 - Cela fait, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont remarqué quelque chose de spécial au niveau des mots employés pour désigner les personnages du récit.

Il les amène ainsi à dégager le principe de la répétition micro-structurelle.

4.3 - L'enseignant demande ensuite aux élèves si on pourrait varier les mots désignant les personnages.

Il leur propose alors de trouver ensemble des mots substituts pour combler les vides dans le récit réaménagé comme suit...

La vache broute tranquillement dans le pré. Soudain, Zip la couleuvre sort de l'herbe à quelques centimètres de son museau. Effrayé, le gros (1) _ _ _ _ _ se met à ruer en tournoyant. (2) _ _ _ _ _ piétine au passage le pauvre _ _ _ _ _ _ _ (3) qui n'a pu se sauver à temps. La vache s'immobilise enfin et, machinalement, recommence à brouter.

Réponses: (1) animal
(2) Il
(3) serpent

2e séance

4.4 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.5 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie du second récit et demande à tous de le lire au moins deux fois.

4.6. - La lecture terminée, l'enseignant donne aux élèves la consigne de travail, soit combler les vides du texte par des mots dont le nombre de lettres correspond au nombre de tirets.

4.7. - Le récit complété, l'enseignant inscrit au tableau les mots manquants, à savoir...

(1)	ils	(6)	Garçons filles
(2)	la		
(3)	l	(7)	oiseau
(4)	cette	(8)	enfants
(5)	elle	(9)	ce

Il demande aux élèves de lui indiquer de quels types de mots il s'agit (nom, pronom, article défini, adjectif démonstratif).

4.8 - Pour résumer les notions dégagées dans les deux séances, l'enseignant signalera aux élèves que, dans un récit cohérent:

a) certains éléments se répètent;

b) les éléments répétés le sont à l'aide d'un article défini, d'une adjectif démonstratif, d'un pronom ou d'un nouveau nom.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation, l'enseignant fournissant au besoin des pistes supplémentaires afin de faciliter l'identification des éléments à dégager.

ACTIVITE 4

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Introduire les élèves aux règles de cohérence textuelle.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - Les élèves découvriront le principe de la règle de relation au niveau macro-structurel d'un récit.

   2.2 - En manipulant des bandes dessinées, les élèves identifieront le type de relation (cause à effet, conséquence) existant entre les vignettes.

3. MATÉRIEL

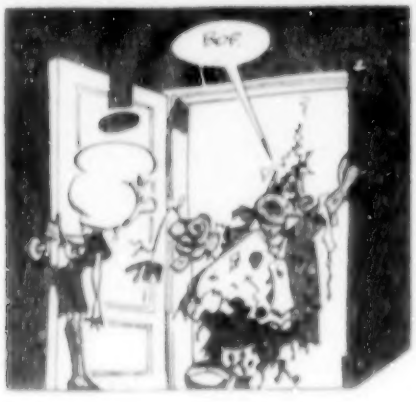
   3.1 - Cinq vignettes de bande dessinée dont l'une n'est pas en relation avec les autres, par exemple...

CE BOUQUET FERA LE PLUS GRACIEUX EFFET SUR LE PETIT GUERITPON LOUIS XV DE VIRGULE...
REUSSITE BOTANIQUE ET CULINOMIQUE

PREUGUNEZ, PRENEZ PRENEZ CES FLEURETTEUGUS
...CHEULEMENT ILS DEVRAIENT PRÉVENIR QU'ON DOIT D'ABORD ENLEVER LES PEAUX...

?!
ONE VEUX ONÉROUIR CE MARQUIS ! C'EST ONE AFFAIRE DE TROIS MINUTES...
BANG

VOUS AVEZ PERDU QUELQUE CHOSE ?


BOF

3.2 - Deux séquences de bande dessinée respectant les cinq moments du schéma de Larivaille, par exemple...

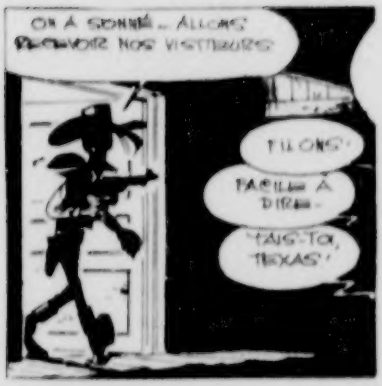
CRRRÂÂÂC!
AÏE!

EH BIEN, OBÉLIX? TU T'AMUSES A ABATTRE LES ARBRES PENDANT QUE JE SUIS EN TRAIN DE CUEILLIR LE GUI?

BON, ON Y VA À CETTE CHASSE !

ÇA VA ! NOUS AVONS PASSÉ LES PREMIER RONDEAU DE BARBELÉS. ATTAQUONS LE SECOND
TAIS-TOI TEXAS !

CLING
CLING
CLING CLING
CLING


ON A SONNÉ... ALLONS RECEVOIR NOS VISITEURS
TU LONGS !
PARLE À DIEU !
TAIS-TOI, TEXAS !

PAS COMME LES NOUVEAUX ! APPORTEZ LES GOUDRON ET LES PLUMES !
TAIS-TOI TEXAS
OH ! NE VOUS DÉRANGEZ PAS, NOUS AVONS CE QU'IL FAUT.

LES FERMIERS SONT DEVENUS ENRAGÉS, PATRON ! ET N'OUBLIEZ PAS QUE LUCKY LUKE EST À LEUR TÊTE !
MOI, JE NE ME RETOURNE PLUS ! COMME ÇA, LA PROCHAINE FOIS JE SERAI DÉJÀ PRÊT !
TAIS-TOI, TEXAS !

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

4.1 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie de la première bande dessinée et demande à tous de la regarder attentivement.

4.2 - L'enseignant demande aux élèves s'ils ont remarqué quelque chose de spécial concernant ce récit en bande dessinée (repérage de la vignette intruse).

4.3 - Une fois la vignette intruse repérée, l'enseignant demande aux élèves ce que devrait contenir une vignette figurant le troisième moment de ce récit.

4.4 - L'enseignant retrace alors avec les élèves les principaux moments du récit...

> Ayant acheté un bouquet, Achille Talon va le porter à Virgule; à une intersection, quelqu'un jette une peau de banane sur le trottoir. Marchant dessus, Achille tombe et son bouquet lui échappe. Le bouquet retombe sur la tête d'un homme costaud et Achille arrive chez Virgule les vêtements déchirés, une fleur cassée à la main.

Il pose ensuite les relations qui rendent ce récit cohérent...

CAUSE	:	peau de banane sur le trottoir.
EFFET	:	chute d'Achille.
CONSÉQUENCES	:	- Achille perd son bouquet; - un homme bat Achille; - Achille arrive chez Virgule sans bouquet, les vêtements déchirés.

4.5 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.6 - L'enseignant distribue à chaque élève une copie des deux autres bandes dessinées et demande à tous de les regarder attentivement.

4.7 - Cela fait, l'enseignant donne aux élèves les consignes de travail ci-contre...

- Retracer les principaux moments du récit.
- Etablir les relations qui rendent le récit cohérent soit: la CAUSE, l'EFFET, et les CONSÉQUENCES.

4.8 - Le travail terminé, les équipes confrontent les éléments qu'ils ont dégagés.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Apport de pistes supplémentaires pour faciliter l'identification des éléments à dégager.

- Suite à la confrontation, présentation d'un corrigé rendant compte des relations inhérentes à chaque récit.

ACTIVITÉ 5

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit écrit.

1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

1.3 - Faire approfondir aux élèves les notions théoriques concernant l'histoire et la répétition thématique.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - En manipulant des éléments répétitifs (noms et pronoms), les élèves produiront, en équipe, les quatre moments d'un récit écrit.

2.2 - À compter des consignes de production, les élèves élaboreront une analyse critique des récits produits.

3. MATÉRIEL

Liste d'éléments répétitifs, par exemple...

Paul et Louise - Enfants - Ils
Vieille femme - Sorcière - Elle

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

<u>1re séance</u>

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.2 - L'enseignant écrit au tableau les six (6) éléments répétitifs et demande à tous d'en prendre connaissance.

4.3 - Cela fait, l'enseignant donne aux élèves les consignes de travail ci-contre...

- À partir des trois personnages de votre liste (Paul, Louise, sorcière), bâtir les quatre moments d'un récit écrit.

- Utiliser, dans votre récit, les mots de la liste au moins une fois chacun.

4.4 - Les productions terminées, l'enseignant verra à les photocopier pour pouvoir distribuer à chaque équipe une copie d'un récit écrit par un autre groupe.

2e séance

4.5 - L'enseignant demande aux élèves de faire une critique des productions reçues et cela, à compter des consignes données lors de la séance précédente.

4.6 - Les équipes présentent, à tour de rôle, l'analyse critique qu'ils ont élaborée, tout en la confrontant à celle de l'enseignant.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production au niveau des équipes s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Confrontation analytique au cours de laquelle l'enseignant aidera les élèves à détailler leur analyse si nécessaire.

Quantitative, l'évaluation peut s'effectuer au moyen d'une grille prenant en compte les éléments consignés. L'enseignant qui désire évaluer de cette manière pourra s'inspirer de la grille suggérée à la fin du chapitre 2; à l'item «cohérence générale» viendra ici s'ajouter un aspect micro-structurel de cohérence.

ACTIVITÉ 6

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

1.1 - Introduire les élèves à la production consignée d'un récit écrit.

1.2 - Initier les élèves à la critique analytique d'une production consignée.

1.3 - Faire approfondir aux élèves les notions théoriques concernant l'histoire, l'énonciation et la cohérence.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

2.1 - En manipulant des indices d'énonciation et des éléments de cohérence micro-structurels, les élèves produiront, en équipe, les cinq moments d'un récit écrit.

2.2 - À compter des consignes de production, les élèves élaboreront une analyse critique des récits produits.

3. MATÉRIEL

---

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

<u>1re - 2e séances</u>

4.1 - L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois ou quatre.

4.2 - Cela fait, l'enseignant distribue à chaque élève une copie des consignes de travail ci-contre et demande à tous de les lire attentivement au moins deux fois...

[HISTOIRE]

- Bâtir le récit en respectant les cinq moments narratifs.

[ÉNONCIATION]

- Qui raconte: un personnage.
- À qui on raconte: à un autre personnage.
- Celui qui raconte est présent dans le récit.
- Celui qui raconte a une connaissance totale des événements.
- Rapports entre celui qui raconte et celui à qui est raconté le récit: grande politesse car le premier a un rang social inférieur à celui du second.
- Pour assurer un contact avec son auditeur, celui qui raconte utilise (au minimum):
  a) deux affirmations;
  b) deux interrogations;

  MAIS

  aucun impératif.

[COHÉRENCE]

- Répétition (au minimun):
  a) un élément répété deux fois à l'aide de nouveaux noms;
  b) deux éléments répétés une fois à l'aide d'un adjectif démonstratif;
  c) deux éléments répétés une fois à l'aide d'un article défini.

- Relation:
  a) une cause;
  b) un effet;
  c) deux conséquences.

4.3 - Les productions terminées, l'enseignant verra à les photocopier pour pouvoir distribuer à chaque équipe une copie d'un récit produit par un autre groupe.

3e séance

4.4 - L'enseignant demande aux élèves de faire une critique des productions reçues et cela, à compter des consignes données lors de la première séance.

4.5 - Les équipes présentent, à tour de rôle, l'analyse critique qu'ils ont élaborée, tout en la confrontant à celle de l'enseignant.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation peut s'effectuer par objectivation de la façon suivante...

- Intervention en cours de production au niveau des équipes s'il se présente des problèmes majeurs de compréhension quant aux consignes de travail.

- Confrontation analytique au cours de laquelle l'enseignant aidera les élèves à détailler leur analyse si nécessaire.

L'enseignant pourra en outre évaluer à compter d'une grille comportant les éléments consignés. De par la nature des dits éléments, la grille présentera un va-et-vient entre le quantitatif (éléments dénombrables) et le qualitatif (éléments évaluables en termes de + ou -).

Avec ce chapitre se termine la mise en place de propositions pédagogiques en matière de récit.

7. EN GUISE DE CONCLUSION

L'enseignant a maintenant en sa possession deux guides pédagogiques concernant la procédure discursive appelée récit.

Le premier, un document à orientation plutôt théorique, lui a dispensé les notions fondamentales en cette matière. Le second, d'envergure plutôt pratique, lui a proposé quelques jalons en vue d'un aménagement des éléments théoriques dans une classe de niveau primaire.

À ce stade, nous transmettons le relais à l'enseignant, dorénavant en mesure de produire un programme efficace pour dispenser à ses élèves un enseignement gradué en ce qui a trait au récit.

Quant aux auteurs de ce document, ils se donnent comme mandat la mise en chantier d'une deuxième série de textes visant plus spécifiquement le récit écrit. Y seront développées en particulier les notions théoriques quant à l'histoire, la narration et la cohérence textuelle.

8. BIBLIOGRAPHIE

FALL, K. et A. LAVOIE, Enseigner le récit: guide pédagogique, volume 1, publication PPMF-primaire, Université du Québec à Chicoutimi, février 1983.

LAVOIE, A., L'enseignement du récit oral au premier cycle du primaire: rapport de recherche, publication PPMF, Université du Québec à Chicoutimi, mai 1982.

ANNEXE I

9. RÉCIT DE FICTION ET CRÉATIVITÉ

Faire montre de créativité, c'est avant tout déployer son habileté à RÉORGANISER des éléments puisés à des sources multiples.

En matière de récit fictif, l'élève effectuera cette réorganisation à compter d'éléments tirés de ses lectures, d'émissions televisées, de films ou d'histoires qu'on lui a déjà racontées. Selon l'ampleur de sa BANQUE DE DONNÉES fictives, l'élève éprouvera donc plus ou moins de difficulté à camper les contenus de ses récits.

Avant d'aborder une étude systématique du récit, nous conseillons à l'enseignant: 1) de situer son groupe quant à son habileté créative en récit; 2) de favoriser un enrichissement des données fictives mises en banque par ses élèves. Les quelques suggestions des pages suivantes lui donneront une idée des voies qu'il peut emprunter pour intervenir à ces deux niveaux.

9.1 HABILETÉ CRÉATIVE: SITUATION

En situation de récit, les facteurs de créativité privilégiés seront: 1) la FLUIDITÉ ou capacité de produire un grand nombre de réponses variées; 2) l'ORIGINALITÉ ou capacité de produire des réponses inhabituelles; 3) l'ÉLABORATION ou capacité de développer les réponses données.

Les trois activités proposées ici viseront donc une vérification des capacités de l'élève face à chacun des facteurs avancés. Pour ce faire, sera convoquée la mise en place: 1) d'embryons de récits individuels (activités 1-2); 2) de récits collectifs improvisés se voulant complets (activité 3*).

Voici le contenu de ces activités...

---

* Cette activité permettra en outre à l'enseignant de dégager les principales lacunes de ses élèves en structuration de récit.

ACTIVITÉ 1

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Situer les capacités créatives des élèves en matière de récit fictif.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - Les élèves produiront le plus de réponses possible à une même interrogation.

   2.2 - Les élèves produiront des réponses les plus originales possible à la question posée.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Personnages et objets représentés par images ou par graphies.

   3.2 - Cartons de deux couleurs différentes, l'une pour les personnages, l'autre pour les objets.

   3.3 - Deux contenants (boîtes, enveloppes, etc.): l'un, celui des personnages, identifié par la formule «qu'est-ce qu'un(e)...»; l'autre, celui des objets, identifié par la formule «peut faire d'un(e)...?».

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

   4.1 - L'enseignant invite les élèves à devenir les participants d'un jeu dont les consignes sont les suivantes...

   - Trouver le plus d'utilisations possible qu'un personnage peut faire d'un objet.

   - Donner des utilisations qui sortent de l'ordinaire.

4.2 - Se servant d'un carton tiré au hasard dans chacun des contenants, l'enseignant formule une première fois la question «qu'est-ce qu'un(e)... peut faire d'un(e)...?».

Ex.: «Qu'est-ce qu'un cheval peut faire d'un réfr.gérateur?»

4.3 - Les élèves répondent à la question en respectant les consignes données.

Ex.: - «C'est un cheval qui a faim et qui s'enferme dans un réfrigérateur pour manger sans être dérangé.»

- «C'est l'été. Le cheval a chaud. Il va se rafraîchir dans le réfrigérateur.»

- etc...

4.4 - Lorsque les élèves n'ont plus de réponses à fournir ou qu'ils commencent à répéter à peu de choses près des utilisations déjà énoncées, l'enseignant relance le jeu en tirant deux nouveaux cartons.

4.5 - L'enseignant mettra un terme final à l'activité après une période de jeu d'environ vingt minutes.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation se fait à compter d'observations de la situation de classe.

ACTIVITÉ 2

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Situer les capacités créatives des élèves en matière de récit fictif.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - Les élèves produiront des réponses les plus originales possible à la question posée.

   2.2 - Les élèves élaboreront le plus possible leurs réponses à la question posée.

3. MATÉRIEL

   Propositions suggérées...

   ... la neige était verte?
   ... les lions avaient la taille des caniches?
   ... les cochons avaient des ailes?
   ... les cheveux de tout le monde devenaient bleus pendant la nuit?
   ... on pouvait faire taire quelqu'un en tournant un bouton?
   ... les crayons faisaient de la musique lorsqu'on s'en sert?
   ... il pleuvait toutes les fins de semaine?
   ... c'était interdit de chanter?
   ... les gens oubliaient comment on pleure?
   ... tous les souliers étaient de la même grandeur?

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

   4.1 - L'enseignant invite les élèves à devenir les participants d'un jeu dont les consignes sont les suivantes...

- Donner des conséquences qui sortent de l'ordinaire.

- Donner tous les détails nécessaires pour qu'on comprenne bien la réponse apportée.

4.2 - En utilisant une première proposition, l'enseignant demande aux élèves ce qui arriverait si cette chose se produisait.

4.3 - Les élèves répondent à la question en respectant les consignes données.

4.4 - Lorsque les élèves n'ont plus de réponses à fournir ou qu'ils commencent à répéter à peu de choses près des conséquences déjà énoncées, l'enseignant relance le jeu en introduisant une nouvelle proposition.

4.5 - L'enseignant mettra un terme final à l'activité après une période de jeu d'environ vingt-cinq minutes.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation se fait à compter d'observations de la situation de classe.

ACTIVITÉ 3

1. OBJECTIF(S) GÉNÉRAL(AUX)

   Situer les capacités créatives des élèves en matière de récit fictif.

2. OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S)

   2.1 - À partir d'un énoncé de départ, les élèves improviseront oralement des récits fictifs.

   2.2 - Chaque élève introduira des éléments les plus originaux possible dans le récit collectif amorcé.

   2.3 - Chaque élève élaborera le plus possible sa portion du récit collectif.

3. MATÉRIEL

   3.1 - Énoncés de départ tels ceux-ci...

   IL ÉTAIT UNE FOIS

   ... une sauterelle très spéciale
   ... un pingouin frileux
   ... un magicien de l'espace
   ... une fillette aux longs cheveux verts
   ... un oiseau aussi gros qu'un éléphant
   ... un chevalier courageux
   ... un garçon qui avait le cou aussi long que celui d'une girafe

   3.2 - Magnétophone.

4. MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

   4.1 - L'enseignant divise la classe en groupes de quatre.

4.2 - Cela fait, l'enseignant invite les élèves à improviser oralement des histoires (récits) en respectant les consignes suivantes...

- Tenir compte:
  a) de l'énoncé de départ;
  b) des éléments ajoutés par les autres membres du groupe.
- Imaginer des éléments qui sortent de l'ordinaire.
- Donner tous les détails nécessaires à la compréhension de l'élément ajouté.
- Chaque élève introduit au maximum deux éléments; il passe ensuite la parole à un autre membre de son groupe.

4.3 - L'enseignant amorce un premier récit qui sera poursuivi par un groupe intéressé.

Il reprend cette démarche jusqu'à ce que tous les groupes aient eu l'occasion de produire leur récit.

4.4. - L'enseignant devra enregistrer les récits produits.

5. ÉVALUATION

Qualitative, l'évaluation se fait à compter d'observations de la situation de classe et d'une écoute de l'enregistrement réalisé.

9.2 BANQUE DE DONNÉES FICTIVES: ENRICHISSEMENT

Deux propositions seront ici avancées pour favoriser un enrichissement de la banque de données fictives des élèves.

D'une part, l'enseignant pourra lire* et raconter** périodiquement (une ou deux fois/sem.) des récits de fiction à ses élèves dès l'instant où il enclenche une démarche pédagogique systématique en récit. À cet effet, nous lui suggérons fortement de puiser dans les volumes Contes et légendes de ... [différents pays] publiés chez Gründ (Paris).

D'autre part, toujours durant la période d'apprentissage en récit, l'enseignant pourra accorder plus de temps à une activité comme «Le coin de lecture» qui permet à l'élève un contact direct avec le récit de fiction.

Voilà posées succinctement quelques pistes d'intervention que l'enseignant pourra compléter ou modifier au gré de sa propre habileté créative.

---

* Texte en main : dans les mots du texte.
** Texte assimilé : dans ses propres mots.